



Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Üstün Yetenekli Ergenlerde Problemlerli İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık: Drama Temelli Bir Müdahale Programının Etkİliliği Gülendam Akgöl, Atakan Ergin Derya, Sıla Uzunpınar.....	167
Using Drama in English Classroom: The Effects on Vocabulary Gain in Very Young Learners Enisa Mede, Alvin Vardar.....	191
Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi Gizem Sivrikaya, Gökhan Karasmanoğlu	207
Harriet Finlay-Johnson'ın Drama Yaklaşımı Cemil Sapmaz, Ömer Adıgüzel	220
2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin Eğİlimlerinin İncelenmesi Zeliha Kılıç, Tolga Erdoğan	261
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Canrı Çetinkaya Aydoğdu, Cevdet Kırpık	285
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	309

CONTENTS

Editorial	v
Research Papers	
Problematic Internet Use and Cyberbullying in Gifted Adolescents: Effectiveness of a Drama-based Intervention Program Gülendam Akgöl, Atakan Ergin Derya, Sıla Uzunpınar	168
İngilizce Sınıflarında Drama Tekniğinin Kullanılması: Erken Yaşta Kelime Kazanımı Etkisi Enisa Mede, Alvin Vardar	192
Examining Creative Drama Projects Developed for Museum Gizem Sivrikaya, Gökhan Karasmanoğlu	208
Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama Teachers Cemil Sapmaz, Ömer Adıgüzel	230
The Review of The Trends Of Articles Conducted With Primary School Students In Creative Drama Field Between 2000-2020 Zeliha Kılıç, Tolga Erdoğan	263
Students Opinions Related to the Creative Drama Method Used in Social Studies Lesson Canrı Çetinkaya Aydoğdu, Cevdet Kırpık	286
Submission Guidelines For Creative Drama Journal	313



Creative Drama Journal

*Yaratıcı
Drama
Dergisi*

YARATICI DRAMA DERGİSİ
Creative Drama Journal

Cilt 16, Sayı 2, Yaz 2021

(Volume 16, Issue 2, Summer 2021)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.

Official Publication of the Contemporary Drama Association

Yayın Türü: Yerel Süreli

Type of Publication: Local Periodical

Yılda iki kez yayımlanır

It is published twice a year.

**ÇAĞDAŞ DRAMA DERNEĞİ ADINA SAHİBİ VE SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/PUBLISHER AND
CHIEF ON BEHALF OF CONTEMPORARY DRAMA ASSOCIATION**

Zeki Özen (Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, zekioz@mynet.com)

EDİTÖR/EDITOR

Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi, fburgul@gmail.com)

EDİTÖR YARDIMCISI

İhsan Metinnam (Dr., Trakya Üniversitesi, ihsanmetinnam@gmail.com)

İNGİLİZCE DÜZELTME

Abdullah Furkan Palabıyık (Okt., TED Üniversitesi, frknplb@gmail.com)

Yönetim Yeri

ÇDD Selanik Caddesi 41/2 Kızılay, 06420 Çankaya/ANKARA

Tel: (0-312) 4259192 Belgegeçer: (0-312) 4259192

Web: www.yader.org

Yazışma Adresi: cdddergi@gmail.com

Kocatepe Mah. Meşrutiyet Cad. Atıfbey Apt. 31/8 Kızılay - Ankara

Tel: (0-312) 4250089 Belgegeçer: (0-312) 4259192

E-posta: cdddergi@gmail.com

Yaymevinin adı: PegemA

ALAN EDİTÖRLERİ /FIELD EDITORS*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üni)

Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni)

Nami Eren (Öğr. Üy. Dr., Ankara Üni.)

Yasemin Gülbahar Güven (Prof. Dr., Ankara Üni)

Gökçe Karaman Benli (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni)

Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni)

Perihan Kocaman (Dr. Öğr. Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)

Ömer Nayci (Dr. Öğr. Üy., Şırnak Üni.)

Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni)

Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)

Ali Öztürk (Prof. Dr., Anadolu Üni.

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Neval Akça Berk (Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi)

Şeyda Çimen (Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Emine Eratay (Prof.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Ayşe Çakır İlhan (Prof.Dr., Ankara Üniversitesi)

Ömer Nayci (Dr., Şırnak Üniversitesi)

Ceren Karadeniz (Doç.Dr., Ankara Üniversitesi)

Gökhan Karaosmanoğlu (Dr., Ankara Üniversitesi)

Serkan Keleşoğlu (Dr., Ankara Üniversitesi)

Perihan Korkut (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)

Zeki Özen (Dr., Ankara Üniversitesi)

Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Özgür Ulubey (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Üstün Yetenekli Ergenlerde Problemlı İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık: Drama Temelli Bir Müdahale Programının Etkililiği	
Gülendam Akgül, Atalan Ergin Derya, Sıla Uzunpınar.....	167
Using Drama in English Classrooms: The Effects on Vocabulary Gains in Very Young Learners	
Enisa Mede, Alvin Vardar.....	191
Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi	
Gizem Sivrikaya, Gökhan Karaosmanoğlu	207
Harriet Finlay-Johnson'ın Drama Yaklaşımı	
Cemil Sapmaz, Ömer Adıgüzel	229
2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin Eğilimlerinin İncelenmesi	
Zeliha Kılıç, Tolga Erdoğan.....	261
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	
Cansu Çetinkaya Aydoğdu, Cevdet Kırpık.....	285
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	309

CONTENTS

Editorial	v
Problematic Internet Use and Cyberbullying in Gifted Adolescents: Effectiveness of a Drama-based Intervention Program	
Gülendam Akgül, Atalan Ergin Derya, Sıla Uzunpınar.....	168
İngilizce Sınıflarında Drama Tekniğinin Kullanılması: Erken Yaşta Kelime Kazanımı Etkisi	
Enisa Mede, Alvin Vardar.....	192
Examining Creative Drama Projects Developed for Museums	
Gizem Sivrikaya, Gökhan Karaosmanoğlu	208
Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama	
Cemil Sapmaz, Ömer Adıgüzel	230
The Review of the Trends of Articles Conducted with Primary School Students in Creative Drama Field Between 2000-2020	
Zeliha Kılıç, Tolga Erdoğan.....	262
Students Opinions Related to the Creative Drama Method Used in Social Studies Lesson	
Cansu Çetinkaya Aydoğdu, Cevdet Kırpık.....	286
Submission Guidelines For Creative Drama Journal.....	313

Editörden

Fiziksel olarak çemberden uzakta olduğumuz ancak sanal çemberlerde sıklıkla bulduğumuz bu dönemde de Yaratıcı Drama Dergisi'nin yeni sayısı ile sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Evlere kapandığımız 2021 yılının, özellikle Çağdaş Drama Derneği'nin çemberine katılanlar için, yaratıcı dramayla dolu dolu geçtiğini söylersek yanılmayız. Online devam eden drama günlerinin yanı sıra bayramlar ve özel günler için düzenlenen atölyeler ile binlerce yeni katılımcıyı daha drama çemberimize dahil ettik.

Atölye çalışmalarının yanı sıra yaratıcı drama alanındaki akademik çalışmalar da hız kazanarak artmaya devam etti. 2021 yılında, Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongrelerinin seminer kitaplarından; *Gelenler, Yaşayan Müze, Bertolt Brecht ve Öğretici Oyunlar, Dün Bugün Yarın: Doğaçlama ve Anlatı Tiyatrosu, Kültürlerarası Etkileşimde Yaratıcı Drama seminer kitapları* yayımlandı. Ayrıca bu sene yaratıcı drama alanında çalışan meslektaşlarımızın hazırladığı yeni kitaplar (*Bir Süreçsel Drama Denemesi, Algül Kalay İnce; Resimli Çocuk Kitapları ve Yaratıcı Drama, Necdet Aykaç ve Kasım Yıldırım; Oyun Zamanı, İbrahim Toprak*) okurlarla buluştu ve yapılan yeni çeviri çalışmaları (*İlkokulda Drama El Kitabı, Patrice Baldwin; 7-11 Yaşındaki Çocuklarla Drama, Miles Tandy-Jo Howell; Drama Sınıfı, Philip Taylor*) ile Türkiye'de yaratıcı drama, hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarla sağlam temeller üzerinde gelişmeye devam ediyor.

Yaşanan bu güzel gelişmelerin artarak devam etmesini umuyor ve sizlerle Yaratıcı Drama Dergisi'nin bu sayısında, birbirinden değerli beş makaleyi paylaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında;

Gülendam Akgül, Derya Atalan Ergin, Sila Uzunpınar, problemlerle internet kullanımına yönelik müdahale programının üstün yetenekli çocuklarda etkililiğini sınamak amacıyla yaratıcı drama yöntemlerini içeren dört oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli müdahale programı geliştirerek uyguladıkları programın sonuçlarını **Üstün Yetenekli Ergenlerde Problemlerle İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık: Drama Temelli Bir Müdahale Programının Etkililiği** adlı makalede aktarmışlardır.

Enisa Mede ve Alvin Vardar, Türkiye'de bir özel anaokulunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime kazanımlarına etkisini incelemek amacıyla İngilizce başlangıç seviyesindeki altı yaş çocuklarıyla yaratıcı drama yöntemiyle kelime öğretimi temelli etkinlikler yaparak çalışmalarını **Using Drama in English Classrooms: The Effects on Vocabulary Gains in Very Young Learners** başlıklı makalede aktarmışlardır.

Gizem Sivrikaya ve Gökhan Karaosmanoğlu, yaratıcı drama ve müze eğitimi odaklı birçok çalışma gerçekleştiren Çağdaş Drama Derneği Özel Doğaç Drama Eğitimliği Kursu kapsamında bitirme projesi olarak geliştirilen müze odaklı çalışmaları ayrıntılı bir şekilde değerlendirmişler ve **Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi** başlıklı makalelerinde ulaştıkları bulguları sunmuşlardır.

Cemil Sapmaz ve Ömer Adıgüzel, yaratıcı drama alanının dünyadaki önemli temsilcilerinden Harriet Finlay Johnson'un yaşamı, eğitim anlayışı ve drama yaklaşımını tüm detaylarıyla **Harriet Finlay-Johnson'un Drama Yaklaşımı** adlı çalışmalarında aktarmışlardır.

Zeliha Kılıç ve Tolga Erdoğan, yaratıcı drama çalışmalarına ilkökul odağında yaklaşmışlar, son yirmi yıllık süreçte ilkökul öğrencileri ile yaratıcı drama odağında yapılan çalışmaları **2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin İncelenmesi** başlıklı çalışmalarında inceleyerek yaratıcı dramanın ilköğretim sürecindeki gelişimini sunmuşlardır.

Dergimizin 16. cilt 2. sayısını yaratıcı drama alanı açısından değerlendireceğinizi umuyor, keyifle okumanızı ve dergimizi takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olarak yayınlarımızı takip etmenizi bekliyoruz.

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel
Editör

Editorial

We are happy to meet you with the new issue of Creative Drama Magazine in this period when we are physically away from the circle but often meet in the virtual circles. We wouldn't be wrong to say that the year 2021, when we were closed to homes, was full of creative drama, especially for those who joined the circle of the Contemporary Drama Association. We have included thousands of new participants in our drama circle with workshops organized for holidays and special days, as well as online drama days.

In addition to the workshops, academic studies in the field of creative drama continued to increase and gain momentum. In 2021, Arrivals, The Living Museum, Bertolt Brecht, and Educational Plays, Yesterday Today Tomorrow: Improvisation and Narrative Theater were published among the Creative Drama in International Education Congress and seminar books. In addition, this year, new books prepared by our colleagues working in the field of creative drama (A Procedural Drama Essay, Algül Kalay İnce; Children's Picture Books and Creative Drama, Necdet Aykaç and Kasım Yıldırım; Play Time, İbrahim Toprak) met with the readers, and creative drama in Turkey continued to develop on solid foundations with both theoretical and applied studies with new translation studies were introduced (Drama Handbook in Primary School, Patrice Baldwin; Drama with 7-11-Year-Old Children, Miles Tandy-Jo Howell; Drama Class, Philip Taylor). We hope that these good developments will continue, and we share with you five valuable articles in this issue of Creative Drama Magazine. In this issue of our journal;

Gülendam Akgül, Derya Atalan Ergin, Sıla Uzunpınar developed a cognitive-behavioral approach-based intervention program consisting of four sessions, including creative drama methods, to test the effectiveness of the intervention program for problematic internet use in gifted children, and they implemented the results of the program in the article titled **“Problematic Internet Use and Cyberbullying in Gifted Adolescents: The Effectiveness of a Drama-Based Intervention Program.”**

Enisa Mede and Alvin Vardar conducted vocabulary teaching-based activities with creative drama method with 6-year-olds at beginner level in English in a private kindergarten in Turkey to examine the effects on Turkish students learning English as a foreign language, and they published the study in the article titled **Using Drama in English Classrooms: The Effects on Vocabulary Gains in Very Young Learners Very Young Learners.**

Gizem Sivrikaya and Gökhan Karaosmanoğlu evaluated in detail the museum-oriented studies developed as a graduation project within the scope of the Contemporary Drama Association Private Naturalistic Drama Instructor Course, which carries out many studies focused on creative drama and museum education, and presented the findings they achieved in their article titled **“Analysis of Creative Drama Projects for Museums.”**

Cemil Sıpmaz and Ömer Adıgüzel described the life, education, perspective, and drama approach of Harriet Finlay Johnson, one of the most important representatives of creative drama in the world, in their work; called **“Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama.”**

Zeliha Kılıç and Tolga Erdoğan approached the creative drama studies with a primary school focus and presented the development of creative drama in the primary education process by examining the studies focused on creative drama with primary school students in the last twenty years in their study titled **“Examination of Articles Made with Primary School Students in the Field of Creative Drama Between 2000-2020.”**

We hope that you will evaluate the 16th volume 2nd issue of our journal in terms of the field of creative drama, we hope you to read and follow our journal with pleasure. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our reviewers who meticulously evaluated these works and to those who contributed to this issue and we hope you to become partners in our efforts. In the new issues of our journal, which will include new research and projects to contribute to the field of creative drama, we look forward to seeing you again.

Ph.D. Ferah Burgul Adıgüzel
Editor

Üstün Yetenekli Ergenlerde Problemlı İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık: Drama Temelli Bir Müdahale Programının Etkililiği

Gülendam Akgül¹

Atalan Ergin Derya²

Sıla Uzunpınar³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.011

Makale Geçmişı

Geliş tarihi 05.02.2021

Düzeltilme 30.04.2021

Kabul 10.06.2021

Anahtar Sözcükler

Üstün yetenek

Problemlı internet kullanımı

Siber zorbalık

Ana-baba aracılığı müdahale programı

Yaratıcı drama

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Üstün yetenek, merak, yaratıcılık, biliş ihtiyacı gibi özellikleri içeren ve bilişsel, duygusal ve davranışsal farklılıkları kapsayan bir kavramdır. Ergenler için yaşamlarının vazgeçilmez bir unsuru gibi görünen teknolojik cihazların kullanım amaçları, üstün yetenekli çocuklarda değişim göstermektedir. İnternet, bilgiye erişim hızıyla onlar için geniş bir araştırma alanı sunarken riskleri de içermektedir. Bu risklerin önlenmesi ve müdahalesi için atılacak adımların önemli olduğu düşünölmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, problemlı internet kullanımına yönelik müdahale programının üstün yetenekli çocuklarda etkililiğinin sınanmasıdır. Çalışmada siber zorbalık düzeyinin azaltılması ve ana-baba aracılık stratejilerinin düzeyinin artırılması alt amaçlar olarak belirlenmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Programın etkililiği İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği, İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği ve Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri ile değerlendirilmiştir. Çalışma grubu 21 üstün yetenekli ortaokul öğrencisi ergenden oluşmaktadır. Deney (N=9) ve kontrol grupları (N=12) seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubuna dört oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini içeren müdahale programı uygulanmıştır. Program tanışma ve teknolojik araçlar; internet kullanımının faydaları, zararları ve işlevsel kullanım; internetin aşırı kullanımının sonuçları internet kullanımına alternatif etkinlikler ve zaman yönetimi konularını içermektedir. Sonuçlar deney grubunun aşırı meşguliyet ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan programın özellikle aşırı meşguliyet belirti düzeyi yüksek üstün yetenekli ergenlerin belirti düzeylerini azaltmada kullanılması önerilmektedir.

1 Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye, e-posta: gulendamakgul@karatekin.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-1648-3118

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, e-posta: deryaatalan@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6602-1985

3 Psikolojik Danışman, ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, Ankara, Türkiye, e-posta: silaup@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-7722-0739

Problematic Internet Use and Cyberbullying in Gifted Adolescents: Effectiveness of a Drama-based Intervention Program

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.001

Article History

Received 05.02.2021

Revised 30.04.2021

Accepted 10.06.2021

Keywords

Giftedness

Problematic internet use

Cyberbullying

Parental mediation

Intervention program

Creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

Giftedness, a concept that includes characteristics such as curiosity, creativity, and the need for cognition, includes cognitive, emotional and behavioral differences. Features that differentiate gifted adolescents from their normally developing peers are also noticeable in daily life activities. The speed of accessing information through the internet provides a wide range of research areas whereas it also includes some risks. The steps for preventing these risks and intervene in them are considered to be crucial. The aim of this study is to test the effectiveness of problematic Internet use intervention program in gifted children. In addition, the study also aims to reduce the level of cyberbullying and increase the level of parental mediation strategies. The effectiveness of the program was evaluated with the Dysfunctional Internet Usage Scale, the Internet Parent Mediation Scale and the Revised Cyber Bullying Inventory. Experimental design with pre-test and post-test control group was used in the study. The study group consists of 21 gifted adolescents at a secondary school. Experimental (N=9) and control groups (N=12) were determined by random assignment. An intervention program including creative drama methods and techniques based on a Cognitive-Behavioral approach consisting of four sessions was applied to the experimental group. The program includes the introduction and technological tools; benefits, harms and functional Internet use; the consequences of Internet overuse; alternative activities to internet usage and time management issues. The results show that there is a significant difference between the excessive preoccupation pre-test and post-test scores of the experimental group. The findings were discussed in the context of gifted adolescents' characteristics, and the steps to be taken by parents and field experts regarding their technology use.

Giriş

Üstün yetenekli öğrenciler, merak, hayal gücü, orijinallik, yaratıcılık, yaptıkları işe adanmışlık ve öğrenme sevgisi gibi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır (Kontostavlou ve Drigas, 2019). Üstün yetenekli öğrenciler pek çok gelişim özelliği açısından diğer akranlarından farklılaşmaktadır. Özellikle bilişsel açıdan zekâ düzeyinin akranlarından farklı olması, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu farklılaşan ihtiyaçlardan bir tanesi de “Biliş İhtiyacı” (Need for Cognition) yani “çaba gerektiren bilişsel uğraşlardan hoşlanmak ve bunlarla meşgul olma eğilimi” olarak adlandırılmaktadır (Cacioppo ve Petty, 1982). İnsanların zekâ düzeyi yükseldikçe biliş ihtiyacının da buna paralel olarak arttığı belirtilmektedir (Furnham ve Thorne, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel olarak onları zorlayan şeylerle uğraşmaktan keyif almaktadır.

Teknoloji Kullanımı

Üstün yeteneklilerin ortalamanın üstünde yetenek sergiledikleri ve uğraşmaktan hoşlandıkları alanlardan bir tanesi bilgi iletişim teknolojileridir (Siegle, 2004). Teknoloji, üstün yetenekli öğrencilere çeşitli fırsatlar sunmaktadır. İlgi duydukları ya da merak ettikleri alanlarda kaynaklara kolayca ulaşmalarına, yakın ilgi alanlarına sahip akranlarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Siegle, 2005). Zimlich (2016), teknolojinin üstün yetenekli çocuklara özerklik ve özgünlük açısından fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. İnternet ortamı, onların öğrenme hızlarını kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır. Bildikleri konuları hızla geçip, bilmedikleri, yeni karşılaştıkları ya da yoğun ilgi duydukları konularda daha fazla zaman harcayabilmektedirler. İlgi alanlarının benzerlik gösterdiği akranlarıyla tanışıp onlardan yeni şeyler öğrenebilmektedirler. Özgünlük açısından ise yeni teknolojik araçları, çok sayıda ve çeşitlilikte medyayı yaygınlaştıırıp paylaşımları mümkün olmaktadır. Teknoloji konusunda, kod yazma, programlama dilleri gibi konuları içeren “bilgisayar programlama” ile yazılım ve donanım kullanımını içeren “teknoloji tüketimi” olmak üzere iki ayrı tür yetenekten bahsedilmektedir (Siegle, 2005). Üstün yeteneklilerin bir kısmı programlama ve kodlama konularında yüksek performans gösterirken, diğerleri kullanım açısından akranlarından farklılaşmaktadır. Hem “biliş ihtiyacı” hem de “teknoloji alanında yeteneklilik” özelliklerinin, üstün yetenekli çocukların internet kullanımında risklerle karşılaşmalarının nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Gelişen teknoloji, bilgi iletişim teknolojilerinin hayatımızdaki önemini giderek arttırmaktadır. Bunun bir sonucu olarak günümüz çocukları, cep telefonları, bilgisayar ve tabletler ile çok erken tanışmaktadır. Teknoloji onlar için vazgeçilmez bir unsurdur. Artan teknoloji kullanımı ise bilgiye ulaşım ve haberleşme hızının artmasının yanında problemlı internet kullanımı (PİK), siber zorbalık, internet bağımlılığı gibi sorunları getirebilmektedir.

Teknoloji Kullanımının Riskleri

Artan teknoloji kullanımının beraberinde getirdiği bir sorun “bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçlar kullanılarak yapılan kasıtlı ve tekrar eden zararlar” olarak tanımlanan siber zorbalıktır (Hinduja ve Patchin, 2010). Zorbalığın nedenlerinden bir tanesi, mağdurların akranlarından bir ya da birkaç özelliği açısından farklılaşmasıdır (Tokunaga, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı konularda bilgi sahibi olmaları, başarıları, liderlik vasıfları, öğretmenlerinin dikkatlerini üzerlerinde toplamaları gibi konularda farklılaşmaktadır. Bu

durum onları zorbalığın hedefi haline getirmektedir (Hargrove, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler ayrıca bilişsel gelişimlerinin akranlarına göre daha hızlı olması ve onlarla aynı ilgi alanlarını paylaşmamaları nedeniyle de sosyal açıdan zaman zaman akranlarından uzaklaşmaktadır. Bu durumun onların siber zorbalık açısından risk altında olmaları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Smith ve diğerleri, 2012). Üstün yetenekli çocuklar, bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal açıdan da akranlarından farklılaşmaktadırlar (Morelock, 1992; Terassier, 1985). Çalışmalar, üstün yeteneklilerin sosyal ortamlarda daha fazla dışlandığını ve daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığını desteklemektedir (Peterson, 2009). Öte yandan, okulda akranları tarafından dışlanmak, kendilerini daha güçlü hissettikleri bir alanda, yani siber ortamda, intikam almalarına kapı aralayabilmektedir (Peterson ve Ray, 2006). Sonuç olarak üstün yeteneklilerin hem siber zorbalıkta bulunma hem de siber zorbalığa maruz kalma bakımından risk altında oldukları düşünülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklarda siber zorbalık ve siber mağduriyet açısından yapılan çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada, ergenlerde üstün yetenekli olmanın siber zorbalık ve mağduriyet oranlarında farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Mitchell, 2011). Aynı çalışmada üstün yetenekli çocukların tipik gelişim sergileyen akranlarına benzer oranda siber zorbalık düzeyine sahip oldukları gösterilse de siber zorbalık konusunda daha fazla teknik kullandıkları belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise bu grubun tipik gelişim gösteren çocuklara oranla siber ortamlarda daha fazla mağdur olduğu, ancak daha az siber zorbalıkta bulunduğu desteklenmektedir (González-Cabrera ve diğerleri, 2019). Bu sonuçlar, bu konudaki bulguların çelişkili olduğunu göstermektedir.

İnternetin riskini kullanım süresi ve içeriğiyle ilgili olarak ifade eden bir başka kavram, problemlili internet kullanımınıdır. PİK “günlük yaşamda olumsuz sonuçlara yol açacak biçimde internet kullanımındaki kontrol yetersizliği” olarak tanımlanmaktadır (Spada, 2014). İnternet bağımlılığı ve PİK alanyazında çoğu zaman birbirinin yerine kullanılır görünen iki kavram olsa da PİK, belirtilerin daha az yoğun yaşandığı bir süreci ifade etmektedir. PİK’in ergenler için yalnızlık (Caplan, 2002), sosyal kaygı (Huan ve diğerleri, 2014), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (Yoo ve diğerleri, 2004), akran ilişkileri (Li ve diğerleri, 2016) ve düşük ana-baba desteği (Lin ve Gau, 2013) ile ilişkili olduğu bildirilmektedir. Türkiye’de PİK’in yaygınlığına ilişkin yapılan çalışmalarda oranların % 9.95 (Ceyhan, 2016) ve %22.9 (Üçkardeş, 2010) olarak bulunduğu görülmektedir. Üstün yetenekli ergenlerde PİK’in yaygınlığının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bir çalışmada internet bağımlılığı oranının %12 olduğu belirtilmektedir (Usta ve Kurnaz, 2016). Yaygınlığı ve riskleri bir arada düşünüldüğünde, PİK’e yönelik uygulanacak müdahale programlarının ergenler için gelişimsel riskleri azaltacağı ve fırsatları arttıracığı düşünülmektedir.

Türkiye’de üstün yetenekli ergenlerde teknoloji kullanımının incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan birinde üç ve daha fazla sosyal medya hesabı olanların internet bağlantısı olmadan kendilerini üzgün ve öfkeli hissettikleri bildirilmiştir (Ozcan ve Bicen, 2016). Aynı çalışmada, katılımcılar teknolojinin eğitimlerinde önemli bir role sahip olduğunu, arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşmak amacıyla teknolojiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tipik gelişim gösteren ergenlerle yapılan PİK önleme ve müdahale çalışmalarına ise daha sık rastlanmaktadır (Erol, 2020; Erten Tatlı, 2020; Peker, 2013). Bu programlarda PİK’in kuramsal temelinden hareketle bilişsel-davranışçı yaklaşımların yanında insani değerler gibi farklı temellerin de kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan programda da bilişsel-davranışçı terapinin temel kavram ve ilkeleri benimsenmiştir.

Teknolojinin Risklerini Önleme

Ergenlik döneminde yoğun merak duygusu, ergenlerin internette yaşlarına uygun olmayan içerikleri araştırmalarına neden olabilir. Ergenler için akran ilişkilerinin önemi artmakla birlikte ana-babaların desteği devam etmektedir. Özellikle teknoloji kullanımı konusunda ana-babaların ergenlere yol göstericiliği önemlidir. Alanyazında ana-baba aracılığı stratejileri olarak ele alınan kavram ana-babaların çocuklarının medya araçlarını kullanımı konusundaki tutum ve davranışlarını ifade etmektedir (Mendoza, 2009). Aracılık stratejileri, internet kullanımının risklerinin önlenmesi ve ondan fayda sağlanmasında ana-babaların tüm çabalarını kapsamaktadır (Warren, 2001).

Aracılık stratejilerinin türüne ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle üç tür vurgulanmaktadır: kısıtlayıcı aracılık (zaman ya da belirli bir içeriğin izlenmesini engellemek için kural konması), aktif aracılık (izleme zamanında ya da sonrasında ana-babanın çocukla birlikte programların belirli yönlerini tartışma süreci) ve izleme (çocukların internet etkinliklerini sonradan izleme). Aracılık stratejilerinin kullanımının internet bağımlılığı ve siber zorbalığın azalması (Khurana ve diğerleri, 2015), riskli içeriklerle karşılaşmanın azalması ve internetin fırsatlarından daha fazla faydalanabilme (Livingstone ve diğerleri, 2017) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli çocuklarda ise bu bulguları farklılaştırabilecek özelliklerin olduğu bilinmektedir. Örneğin, kısıtlayıcı aracılıkta, çeşitli filtre programları ya da şifreler anne babalar tarafından kullanılabilir. Ancak üstün yetenekli çocuklar, özellikleri gereği (Siegle, 2005), teknoloji kullanımındaki yaratıcılıkları ya da yetenekleriyle bu tür yazılımlardan ya da ailelerin aldığı tedbirlerden kaçabilirler. Bu da teknoloji kullanımına yönelik becerilerin uygun olmayan biçimde kullanımı anlamına gelebilir.

Alanyazında İnternetin siber zorbalık (Nedim-Bal ve Kahraman, 2015; Peker, 2013, Tamer, 2014; Tanrıku, 2013) ve PİK (Probiez ve Gałuszka, 2020; Uzunpınar ve Atalan Ergin, 2019) gibi risklerini önlemeye yönelik çalışmaların bulunduğu görölmektedir. Ancak bu çalışmaların üstün yetenekli ergenlerde etkililiğini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üstün yetenekli ergenler daha önce belirtildiği gibi bilişsel, sosyal ve duygusal özellikleri açasından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşan özelliklere sahiplerdir. Bu özellikler, önleme ve müdahaleye yönelik çalışmaların onlar için ayrıca değerlendirilmesini gerekli kılabılır.

Bu çalışmada uygulanan program, bilişsel-davranışçı yaklaşım temelinde ve yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. PİK'in kavramsallaştırılması ve yapılandırılmasında yol gösterici modeli sunan Davis (2001), modelini bilişsel kuramın çalışmalarından hareketle oluşturmuştur. PİK, bilişsel, davranışsal ve duygusal ögelerden kaynaklanabilen ya da bu ögelerde bozulmalara yol ačan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Örneđin sosyal izolasyon PİK'in bir nedeni olabilir, ayrıca PİK düzeyi yüksek kişiler sosyal izolasyonu tercih edebilmektedir. Biliřsel davranışçı yaklaşımla yapılandırılmış bir tedavinin temelinde olumsuz düşüncelerin yerine daha işlevsel olanların yerleştirilmesi bulunmaktadır (Beck, 2002). Bu süreç hem bilişsel hem de davranışsal müdahaleleri içerebilir.

Yaratıcı drama ise doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği oyunsu süreçlerle anlamlandırılması ve canlandırılması olarak tanımlanmaktadır (San, 1996). Bir başka ifade ile yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir

öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mı gibi yapmaya dayalıdır (Adıgüzel, 2019, s. 73). Yaratıcı drama, katılımcıların güvenli bir ortamda duygusal açıdan rahatlamalarına olanak verirken beceri geliştirmelerine, sosyalleşmelerine de fırsat sağlamaktadır (Akfırat, 2006). Yaratıcı drama sürecinde yapılan çalışmalarla ele alınan yaşantılarda kişi, problemi belirleme, uygun çözüme karar verme becerilerini de geliştirerek motivasyon, düşünme ve problem çözmeyle birlikte bilişsel ve duyuşsal alanı harekete geçirmektedir (Peter, 1994; akt. Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016). Bilişsel ve duyuşsal alanların bir arada kullanılması ise programların etkililiğine katkı sunmaktadır. Yaratıcı drama bireye, olayların ve bunların sonucu olan davranışların günlük yaşamdaki bir modelini deneyimlemesi için fırsat oluşturmaktadır. Bu yolla birey, günlük yaşamda deneyimlemekten kaçındığı durumlarla yüzleşebilir, ayrıca olumsuz düşüncelerinin farkına varabilir ve onları düzenlemesine olanak verecek yaşantı fırsatına sahip olabilir.

Bilişsel davranışçı tedavi modeli; rol oynama ile kişilere bilişlerini test etmeleri için fırsat sağlar, şimdi ve burada yaklaşımını esas alır, yapılandırılmış bir yöntem sunar. Süreçte kişinin katkıları teşvik edilir ve değer odaklıdır. Bilgi şeffaf bir şekilde paylaşılır ve kolektif bir akılla, iş birliği ile yaşantılar paylaşılır. Pratik, kısa süreli, sonuç alıcı, beceri geliştirmeye yönelik bir müdahaledir (Türkçapar, 2018). Bilişsel davranışçı tedavide temel alınan olumsuz düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların farkına varılması, onların yerine işlevsel düşüncelerin konulması sürecinde yaratıcı dramının yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının katılımcıların farkındalıklarını arttıracığı düşünülmektedir. Yaratıcı dramının sağladığı yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci ve yaşantısal fırsatlar ile davranışsal deneyimler, bilişsel davranışçı yaklaşımı destekler nitelikte görünmektedir. Uygulanan programdaki etkinliklerin bilişsel davranışçı model temelinde ve yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle birlikte ele alınması, programın üstün yetenekli ergenlerde PİK'i azaltmada güçlü bir önleme- müdahale çalışması olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Türkiye'deki alanyazında üstün yetenekliler ve PİK'in bir arada ele alındığı çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren ergenlerle yürütülen önleme ve müdahale çalışmaları bulunmaktadır. Ancak üstün yetenekli ergenlerin sahip oldukları özellikler onları diğer akranlarından farklılaştırmaktadır. Bu nedenle halihazırda var olan programların onlar için değerlendirilmesi ya da onlar için özel programların geliştirilmesi önemlidir. Yapılan alanyazın taramasında bu alanda bir müdahale çalışması göze çarpmamıştır. Bu çalışmanın amacı PİK için geliştirilmiş bir müdahale programının etkililiğinin (Uzunpınar ve Atalan Ergin, 2019) üstün yetenekli çocuklarda da test edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- (1) Deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK ve internet kullanımında anne baba aracılığı **ön-test** puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- (2) Kontrol grubunun siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK ve internet kullanımında anne baba aracılığı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- (3) Deney grubunun siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK ve internet kullanımında anne baba aracılığı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- (4) Deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK ve internet kullanımında anne baba aracılığı son-test puanlarında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2002). Yarı deneysel desenlerde ön test puanları bakımından eşleştirilmiş gruplarla çalışılmaktadır. Modelde rastlantısal olarak oluşturulmuş iki grup (deney ve kontrol grupları) yer almaktadır. Her iki gruptan da işlem öncesi (müdahale programından bir hafta önce) ve sonrasında (müdahale programından bir hafta sonra) veriler toplanmıştır. Deney grubuna PİK müdahale programı uygulanmıştır. Program Uzunpınar ve Atalan Ergin (2019) tarafından 11-15 yaş ergenler için geliştirilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde, yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini içeren 45 dakikalık dört oturumdan oluşmaktadır. Çalışmada uygulanan araştırma modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın modeli

	Müdahale program öncesi	İşlem	Müdahale program sonrası
Deney grubu	Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II	PİK müdahale Programı	Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II
	İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği		İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği
	İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği		İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği
Kontrol grubu	Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II	İşlem yok	Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II
	İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği		İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği
	İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği		İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan, Ankara ilinde çeşitli bilim ve sanat merkezlerine devam eden 21 üstün yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda 5 kız 4 erkek, kontrol grubunda ise 7 kız 5 erkek bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 9-12 arasındadır (M= 10.5, SD=.66) ve %42.8’i (N=9) dördüncü sınıfta, %57.1’si (N=12) beşinci sınıfta eğitim görmektedir. Teknolojik araçlara sahip olma oranlarına bakıldığında %54.2’sinin (N=13) bilgisayarını, %45.8’inin cep telefonu (N=11), %70.8’inin ise (N=17) tabletinin olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım amaçlarını sırasıyla oyun oynamak (%80), araştırma yapmak (%76), ders çalışmak (%72), müzik dinlemek (%64), film izlemek (%56), alışveriş yapmak (%8), mesajlaşmak (%36) ve sosyal medya kullanmak (%4) olarak belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

İşlevsel Olmayan İnternet Kullanımı Ölçeği (İÖİKÖ): Ergenlerin PİK düzeylerini özbildirime dayalı değerlendirmeleri amacıyla Atalan Ergin (2018) tarafından geliştirilmiş 5’li Likert tipi (hiç doğru değil, çoğunlukla doğru, bazen doğru, bazen doğru değil, çoğunlukla doğru, tamamen doğru) 15 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .82). Aşırı meşguliyet, duygu ayarlama ve sosyal ve akademik olumsuz sonuç olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan ölçekte “Yaşadığım olumsuz olayları unutmak için internete

girerim”, “Evde, internete girebileceğim bir cihazı ele geçirmek için elimden geleni yaparım” ve “Üzgün, endişeli ya da sınırlı olduğum zamanlarda rahatlamak için internete girerim” gibi maddeler bulunmaktadır.

İnternette Ana-Baba Aracılığı Ölçeği-Ergen Formu: Ergenlerin internet kullanımı için ana-baba aracılığı stratejilerini değerlendirmek amacıyla Atalan Ergin ve Kapçı (2019) tarafından geliştirilen 5’li Likert tipi (hiçbir zaman, seyrek, yarı yarıya, çok sık, her zaman), 20 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .82). Kontrol/kısıtlama, aktif aracılık ve izleme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan ölçekte “İnternette hangi oyunları oynadığımı izler”, “Kişisel bilgilerimi internette paylaşmadan önce ona söylememi ya da göstermemi ister” ve “Tanımadığım kişilerle görüntülü görüşme yapıp yapmadığımı kontrol eder” gibi maddeler bulunmaktadır.

Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II (RCBI-II): Siber mağduriyet ve siberzorbalık Erdur-Baker ve Kavşut (2007) tarafından geliştirilen ve Topçu ve Erdur-Baker (2018) tarafından revizyonu yapılan Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri-II ile ölçülmüştür (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .69). Ölçek, katılımcıların siber zorbalıkta bulunma ve maruz kalma davranışlarını iki ayrı bölümde ölçen 4’lü Likert tipi (asla, bir kez, birkaç kez, üç ya da daha fazla) 10 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın etik kurul izni Uluslararası Final Üniversitesi’nden 100/050/REK02 referans sayısı ile alınmıştır. Programın uygulanması ve verilerin toplanması 2019-2020 eğitim-öğretim yılı kasım ve aralık aylarında gerçekleştirilmiştir. Programın uygulanmasından önce ön-test verileri tüm ergenlerden toplanmıştır. Sonrasında ergenler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Ardından deney grubunda yer alan ergenlere uygulama öncesinde programla ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllü olduğu ve istedikleri anda programı bırakabilecekleri vurgulanmıştır. Deney grubu ile belirlenen gün ve saatlerde 45’er dakikalık dört oturum PİK müdahale programının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Üstün yetenekli ergenlerle yürütülen çalışmada 45+45 olarak bir günde iki oturum yapılmıştır. Oturumların tamamı iki günde tamamlanmıştır.

Kontrol grubu ise bekleme listesine alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin tamamı süreci tamamlamışlardır. Son-test uygulamaları programın tamamlandığı gün kontrol grubunun da katıldığı bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ele alınan değişkenler bireylerin ruhsal sağlıkları ile ilişkilidir. Deneysel çalışmalarda bekleme listesine alınan bireylerin ruhsal sağlıklarının bundan etkilenme düzeyinin en aza indirilmesi gerekmektedir (Elliott ve Brown, 2002). Bu nedenle araştırmanın verilerinin toplanmasının hemen sonrasında kontrol grubuna da aynı müdahale programı ocak ayı içerisinde uygulanmıştır.

İşlem-Eğitim Programının Uygulanması

Bu çalışmada uygulanan PİK müdahale programı 45’er dakikalık dört oturumdan oluşmaktadır. Oturumların başlıkları birinci oturum “Tanışma ve teknolojik cihazlar”, ikinci oturum “İnternet kullanıyor muyum?”, üçüncü oturum “İnternetin etkileri” ve son oturum “İnternet yerine” olarak belirlenmiştir.

Birinci oturum, grubun uyumunun sağlanması, teknolojik cihaz ve internet ilişkisinin kurulması ve öğrencilerin internetin yaşamlarındaki yerine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayacak çalışmaları içermektedir. İkinci oturum, internet kullanımının faydaları, zararları ve işlevsel kullanım özelliklerine ilişkin farkındalık çalışmalarından oluşmaktadır. Üçüncü oturum, internetin aşırı kullanımının yaşamlarının farklı alanlarına olumsuz etkileri, siber zorbalık ve siber mağduriyet ile bağımlılığa giden yoldaki basamaklara ilişkin farkındalık etkinliklerini içermektedir. Dördüncü oturum, internet kullanımına alternatif etkinlikler yaratma ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalardan oluşmaktadır.

Eđitim programı bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulmuştur. Oturumlarda beyin fırtınası, tartışma, soru- cevap, istasyon gibi farklı öğretim teknikleri kullanılmış olup; donuk imge, dedikodu halkası, küçük grupla doğaçlama-rol oynama, eř zamanlı doğaçlama, yaşamda bir gün, rol değiştirme, eğitmenin rolde olması, fragman gibi yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılmıştır(Adıgüzel, 2019). Kullanılan teknikler oturumlardaki kazanımlara uygun olarak sečilmiř ve uygulamada süreç zenginleştirilmiştir. Programın uygulanması bilişsel davranışçı terapi alanında eğitimi ve yaratıcı drama lideri/eğitmeni olan araştırmanın ikinci yazarı tarafından gerçekteştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır. Parametrik olmayan testler parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Kalaycı, 2010). Çalışmanın deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısı 30 kişiden az olduğu için örneklem büyüklüğu parametrik testlere uygun görülmemiştir. Bu nedenle araştırmada parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ile ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretili sıralar testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Bulgular

Bu bölümde öncelikle araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları, deney ve kontrol gruplarında ön-test/son-test puanları temelinde sunulmuştur. Ardından yapılan müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bulgular verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması deney grubu için 10.67 (SS= .70) ve kontrol grubu için ise 10.42 (SS=.66) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin dağılımına bakıldığında deney grubunun %44.4'ü (N=4) kız ve % 55.6'sı (N=5) erkek, kontrol grubunun %58.3'ü (N=7) kız ve %41.7'si (N=5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan değişkenlerin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin ortalama ve standart sapma puanları

Değişken	Ön-test		Son-test		Deney grubu		Kontrol grubu	
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS
Siber mağduriyet	11.19	1.69	10.85	1.59	11.44	1.58	11.00	1.80
Siber zorbalık	10.61	1.20	10.55	1.14	10.44	1.01	10.75	1.35
Problemlili internet kullanımı (PİK)	23.23	7.89	22.23	7.32	25.55	8.54	21.50	7.25
PİK aşırı meşguliyet	12.95	4.14	12.33	3.99	13.55	4.12	12.50	4.27
PİK duygu ayarlama	5.61	3.41	5.42	3.21	7.11	4.28	4.50	2.15
PİK olumsuz sonuç	4.66	1.15	4.47	0.81	4.88	0.48	4.50	0.90
Anne baba aracılığı (ABA)	59.47	22.06	56.19	21.31	60.77	23.52	58.50	21.91
ABA kontrol/kısıtlama	32.57	13.85	31.28	13.83	33.00	15.62	32.25	13.07
ABA aktif aracılık	16.80	5.71	16.80	5.56	16.88	6.03	16.75	5.73
ABA izleme	10.09	5.42	10.28	5.06	10.88	6.23	9.50	4.92

** p<0.01 , * p<0.05

Program öncesinde deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK ve internet kullanımında anne baba aracılığı düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Düzy	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Siber mağduriyet	Deney	9	11.17	100.50	52.50	.89
	Kontrol	12	10.88	130.50		
Siber zorbalık	Deney	9	9.56	76.50	40.50	.40
	Kontrol	12	11.13	133.50		
Problemlili internet kullanımı (PİK)	Deney	9	12.50	112.50	40.50	.32
	Kontrol	12	9.88	118.50		
PİK aşırı meşguliyet	Deney	9	11.50	103.50	49.50	.74
	Kontrol	12	10.63	127.50		
PİK duygu ayarlama	Deney	9	13.33	120.00	33.00	.12
	Kontrol	12	9.25	111.00		
PİK olumsuz sonuç	Deney	9	11.17	100.50	52.50	.89
	Kontrol	12	10.88	130.50		
Anne baba aracılığı (ABA)	Deney	9	11.00	99.00	54.00	1.00
	Kontrol	12	11.00	132.00		
ABA Kontrol/kısıtlama	Deney	9	11.00	99.00	54.00	1.00
	Kontrol	12	11.00	132.00		
ABA aktif aracılık	Deney	9	11.33	102.00	51.00	.83
	Kontrol	12	10.75	129.00		
ABA izleme	Deney	9	12.50	112.50	40.50	.34
	Kontrol	12	9.88			

Tablo 3'te sunulan verilere göre deney ve kontrol gruplarının siber mağduriyet, siber zorbalık, PİK (ve alt boyutları) ve internet kullanımında ana-baba aracılığı (ve alt boyutları) ön-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görölmektedir.

Herhangi bir işlem yapılmayan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları karşılaştırılarak sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Son-test-Ön-test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Siber mağduriyet	Negatif sıra	2	4.75	9.50	-.768	.44
	Pozitif sıra	5	3.70	18.50		
	Eşit	5				
Siber zorbalık	Negatif sıra	3	4.00	12.00	-.343	.73
	Pozitif sıra	4	4.00	16.00		
	Eşit	5				
Problemlı internet kullanımı (PİK)	Negatif sıra	5	6.20	31.00	-.629	.52
	Pozitif sıra	7	6.71	47.00		
	Eşit	0				
PİK aşırı meşguliyet	Negatif sıra	5	6.20	31.00	-.629	.52
	Pozitif sıra	7	6.71	47.00		
	Eşit	0				
PİK duygu ayarlama	Negatif sıra	4	4.25	17.00	-.513	.60
	Pozitif sıra	3	3.67	11.00		
	Eşit	5				
PİK olumsuz sonuç	Negatif sıra	2	2.00	4.00	-.378	.70
	Pozitif sıra	2	3.00	6.00		
	Eşit	8				
Anne baba aracılığı (ABA)	Negatif sıra	3	8.00	24.00	-.801	.42
	Pozitif sıra	8	5.25	42.00		
	Eşit	1				
ABA Kontrol/kısıtlama	Negatif sıra	4	7.00	28.00	-.864	.38
	Pozitif sıra	8	6.25	50.00		
	Eşit	0				
ABA aktif aracılık	Negatif sıra	6	6.50	39.00	.000	1.00
	Pozitif sıra	6	6.50	39.00		
	Eşit	0				
ABA izleme	Negatif sıra	4	5.38	21.50	-1.376	.16
	Pozitif sıra	8	7.06	56.50		
	Eşit	0				

Yapılan Wilcoxon işaretli sıra testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görölmüştür.

Uygulanan eğitim programının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek, başka bir deyişle deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubu için karşılaştırma sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Son-test-Ön-test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z*	p
Siber mağduriyet	Negatif sıra	3	4.00	12.00	- 1.219	.22
	Pozitif sıra	2	1.50	3.00		
	Eşit	4				
Siber zorbalık	Negatif sıra	2	2.00	4.00	-.535	.59
	Pozitif sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	5				
Problemlili internet kullanımı (PİK)	Negatif sıra	6	6.00	36.00	-1.611	.10
	Pozitif sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	0				
PİK aşırı meşguliyet	Negatif sıra	5	3.90	19.50	-1.913	.05
	Pozitif sıra	1	1.50	1.50		
	Eşit	3				
PİK duygu ayarlama	Negatif sıra	4	3.38	13.50	-.632	.52
	Pozitif sıra	2	3.75	7.50		
	Eşit	3				
PİK olumsuz sonuç	Negatif sıra	3	2.00	6.00	-1.633	.10
	Pozitif sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	6				
Anne baba aracılığı (ABA)	Negatif sıra	7	5.07	35.50	-1.453	.12
	Pozitif sıra	2	4.75	9.50		
	Eşit	0				
ABA Kontrol/kısıtlama	Negatif sıra	6	4.67	28.00	-1.409	.15
	Pozitif sıra	2	4.00	8.00		
	Eşit	1				
ABA aktif aracılık	Negatif sıra	4	4.75	19.00	-.144	.88
	Pozitif sıra	4	4.25	17.00		
	Eşit	1				
ABA izleme	Negatif sıra	4	4.25	17.00	-.141	.88
	Pozitif sıra	4	4.75	19.00		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayanır.

Tablo 5’te yer alan sonuçlara göre uygulanan program sonrasında deney grubunun siber mağduriyet, siber zorbalık, toplam PİK puanı, PİK duygu ayarlama ve olumsuz sonuç boyutları ile internet kullanımında ana-baba aracılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak katılımcıların PİK aşırı meşguliyet alt boyutu ortanca puanı müdahale programı öncesinde 12.00 iken müdahale programı sonrasında 10.00 olarak bulunmuştur.

Uygulanan eğitim programının deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı farka neden olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki grubun son-test puanlarının karşılaştırılması amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun son-test puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Düzy	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Siber mağduriyet	Deney	9	9.72	87.50	42.50	.36
	Kontrol	12	11.96	143.50		
Siber zorbalık	Deney	9	8.75	70.00	34.00	.18
	Kontrol	12	11.67	140.00		
Problemlı İnternet kullanımı (PİK)	Deney	9	11.67	105.00	48.00	.66
	Kontrol	12	10.50	126.00		
PİK aşırı meşguliyet	Deney	9	10.06	90.50	45.50	.54
	Kontrol	12	11.71	140.50		
PİK duygu ayarlama	Deney	9	14.17	127.50	25.50*	.02
	Kontrol	12	8.63	103.50		
PİK olumsuz sonuç	Deney	9	10.44	94.00	49.00	.68
	Kontrol	12	11.42	137.00		
Anne baba aracılığı (ABA)	Deney	9	9.00	81.00	36.00	.20
	Kontrol	12	12.50	150.00		
ABA Kontrol/kısıtlama	Deney	9	9.39	84.50	39.50	.30
	Kontrol	12	12.21	146.50		
ABA aktif aracılık	Deney	9	10.50	94.50	49.50	.74
	Kontrol	12	11.38	136.50		
ABA izleme	Deney	9	10.17	91.50	46.50	.59
	Kontrol	12	11.63	139.50		

** p< 0.01 , * p< 0.05

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu siber mağduriyet, siber zorbalık PİK toplam puanı, PİK aşırı meşguliyet boyutu, PİK olumsuz sonuç boyutu, anne baba aracılığı toplam puanı ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak deney grubunda PİK duygu ayarlama puanları kontrol grubundan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli ergenlerde PİK ve siber zorbalığın azaltılmasına yönelik bir müdahale programının etkililiğinin test edilmesidir. Yapılan analizler sonucunda müdahale programının, PİK aşırı meşguliyet alt boyutu ile duygu ayarlama alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Çalışmada uygulanan program 45'er dakikalık dört oturumdan oluşmaktadır. Programların etkililiği; programın süresi, sıklığı, katılımcı sayısı, program içeriği, uygulayıcı ve katılımcılarla etkileşim sıklığı ve hedef grubun yapısı ile ilişkilidir (Racey ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada uygulanan programın bilişsel-davranışçı terapinin ilk seansında açıklanması gereken temel kavram ve uygulamalarını içermesi (Beck, 2014), böylece ergenlerin sonraki oturumlarda buna ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Yaratıcı drama yöntem ve

teknikleri kullanılarak da katılımcılar ve uygulayıcı arasındaki etkileşimin artırılması amaçlanmıştır (Adıgüzel, 2006). Bunun yanında yaratıcı drama, günlük yaşam problemlerine ilişkin olası çözümlerin yaratıcı drama oturumları sırasında deneyimlenmesini sağlayarak katılımcıların problem davranışlarını azaltmada etkili olabilir (Üstündağ, 2002). Hem bilişsel davranışçı terapinin temel ilkelerinin hem de yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kullanılması, ayrıca programın yalnızca program sürecinde sınırlı kalmayarak ev ödevleriyle de desteklenmesinin programın yoğunluğunu arttırdığı düşünülmektedir.

Tipik gelişim gösteren benzer yaş grubu ergenlerde aynı müdahale programı, PİK düzeyinin azalmasında etkili bulunurken ana-baba aracılık düzeyinin artışında etkili bulunmamıştır (Uzunpınar ve Atalan Ergin, 2019). PİK için oluşan bu farklılığın üstün yetenekli çocukların özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri, üstün yetenekli ergenler için yeteneklerini ortalamanın üstünde sergileyebildikleri ve uğraşmaktan hoşlandıkları bir alandır (Siegle, 2004). Tipik gelişim gösteren çocuklar, interneti daha çok sosyal medya kullanmak, çevrimiçi oyunlar izlemek ve oynamak, fotoğraf ve video paylaşmak amacıyla kullanmaktadırlar (Atalan Ergin, 2018). Bilgisayar programlama ve teknoloji tüketimi ise üstün yetenekli çocukların biliş ihtiyacı ve teknoloji alanında yeteneklilik özelliklerini karşılamada ve onların internet kullanımında temel neden olabilir. Bu durum interneti onlar için normal akranlarına kıyasla daha vazgeçilmez bir unsur kılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere uygulanan PİK müdahale programının deney grubunda aşırı meşguliyet puanlarında anlamlı düşüşü sağladığı görülmüştür. Uygulanan programın etkinlikleri bilişsel ve davranışsal müdahaleleri içermektedir. Örneğin internet kullanım özellikleri konusunda farkındalık sağlama bilişsel müdahale; internet kullanımına alternatif etkinlikler yaratarak zamanı planlama davranışsal müdahale olarak değerlendirilebilir. Aşırı meşguliyet alt boyutu hem bilişsel hem de davranışsal meşguliyeti içermektedir. Bu bulguya göre, uygulanan etkinliklerin internet kullanım süresini azaltma ve internet yokken onun üzerine düşünme konusunda farkındalık ve değişim sağladığı belirtilebilir. Ancak program, deney grubunun duygu ayarlama ve internet kullanımının olumsuz sonuçları ön-test son-test puanları üzerinde farklılık sağlamamıştır. Duygu ayarlama, olumsuz duygularla baş etmek için internetin kullanımını ifade etmektedir. Üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre duygusal duyarlılıkları (Ackerman, 1997) ve sosyal dışlanma yaşama ihtimalleri fazladır (Jost, 2006). Bu durum onların yoğun duygusal duyarlılıklarını düzenlemede işe yarayacak akran ilişkilerinin dahil olduğu etkinlikler konusunda sınırlılık yaşamalarına neden olabilir. Sonuç olarak ise duygu ayarlama normal akranlarına göre internete daha fazla bağımlı kalabilirler.

İnternet kullanımının olumsuz sonuçları alt boyutu deney grubunun ön test ve son test puanlarında farklılaşmamıştır. Bu boyut, akademik ve sosyal alanlarda olumsuz çıktıları ifade etmektedir. Dikkat çeken bir nokta, aynı ölçeğin kullanıldığı bir başka çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, üstün yetenekli ergenlerin internetin olumsuz sonuçlarını ($\bar{x}= 4.66$, $SS=1.15$) tipik gelişim gösteren akranlarından ($\bar{x}=6.68$, $SS=3.37$) daha az rapor etmiş olmalarıdır (Uzunpınar ve Atalan Ergin, 2019). Bu durum onların internet kullanımının akademik ve sosyal alanda olumsuz etkisini daha az yaşadıklarına ya da bu olumsuz etkiyi daha azmış gibi algıladıklarına işaret edebilir. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen üstün yetenekli ergenlerin interneti kullanım amaçları sırasıyla oyun, araştırma ve derstir. Tipik gelişim gösteren akranlarında ise bu sıralama sosyal medya kullanımı, oyun ve ders olarak değişmektedir (Atalan Ergin, 2018). Bu sonuçlar, üstün yeteneklilerde

üst bilişsel becerilerin ve biliş ihtiyacının öneminin internet kullanımlarında da ön plana çıkması ile ilişkilendirilebilir. Kullanım amacının işlevselliği ise onların internetin olumsuz sonuçları ile daha az karşılaşmaları ve bunu değiştirmek için daha az çaba sarf etmiş olmalarıyla açıklanabilir.

Duygu ayarlama puanlarının deney ve kontrol grupları son test puanlarının karşılaştırılmasında, deney grubunun puanlarının kontrol grubundakilerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ön test puanlarıyla kıyaslandığında kontrol grubunda duygu ayarlama puanlarında biraz düşüş olduğu, deney grubunda ise biraz yükselmenin olduğu görülmüştür. Ergenlik hızlı değişimleri içeren bir dönemdir. Bu dönemde bireysel ve sosyal faktörlerden kaynaklanan tüm değişimlerin etkisini kontrol etmek araştırmalar kapsamında zaman zaman mümkün olamamaktadır. Gruplar içi ön-test ve son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı görülmeyen bu farklılık, deney grubunda az miktarda yükselme ve kontrol grubunda az miktarda düşüşle gruplar arasında anlamlı hale gelmiş olabilir.

Hem üstün yeteneklilerle gerçekleştirilen bu çalışmada hem de aynı programın tipik gelişim gösteren akranları ile yapılan çalışmasında (Uzunpınar ve Atalan Ergin, 2018) programın ana-baba aracılığı stratejileri üzerinde etkisi görülmemiştir. Ana-baba aracılığı anne babaların çocuklarının internet kullanımına ilişkin tutumları ile ilgilidir. Özellikle yurt içi alanyazında bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Programın iki farklı yolla ana-baba aracılığı stratejilerini etkileyeceği varsayılmıştır. İlk varsayım çocuklara uygulanan programın dolaylı yollarla anne babaların aracılık stratejilerini kullanmaları ya da daha etkin biçimde uygulamalarının sağlamasıdır. İkinci varsayım ise çocukların elde ettikleri bilgiler sonucunda anne babalarının uyguladıkları aracılık stratejilerini daha olumlu değerlendirmelerini sağlamak yönündedir. Sonuçlar iki yolla da aracılık stratejilerine ilişkin değişimin sağlanamadığını düşündürmektedir. Doğrudan anne babalarla çalışılacak aracılık stratejilerinin uygulanması konusunda bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik çalışmaların bu konuda etkili olacağı düşünölmektedir.

Siber zorbalık yaşantısının bildirilmesi, başa çıkmada önemli bir adımdır. Ancak araştırmalar, çocuk ve ergenlerin bildirimde bulunmaya karşı dirençli olduğunu ortaya koymaktadır (Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006). Bunun nedenleri arasında; bildirimde bulunmanın ortaya çıkaracağı sonuçlar, anne babanın aşırı tepkisinden korkma, öğretmenlere duyulan güvensizlik, erkek öğrencilerin bir yetişkinden ya da akranlarından yardım istemeyi zayıflık olarak değerlendirmeleri gösterilmektedir (Connolly, 2018). Bu çalışmada siber zorbalık yaşantılarına ilişkin doğrudan bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin sunmuş olduğu etkileşim olanaklarına karşın, eğitim sürecinin görece kısa olması çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kendilerini açmaları önünde bir engel oluşturmuş olabilir.

Teknoloji, günümüzde yaşamımızdan çıkartılması mümkün görünmeyen, yararlı olduğu kadar riskleri de içeren bir araçtır. Üstün yetenekliler için teknoloji, yaratıcılıklarını, biliş ihtiyaçlarını, meraklarını uygun yollarda değerlendirmeleri ve internetin risklerinden uzak kalmalarını sağlanması açısından önemlidir. Üstün yeteneklilerin interneti kullanım amaçları değerlendirildiğinde, internetin riskleri onlar için uzak bir ihtimal gibi değerlendirilir. Ancak yaratıcılıklarını, dikkatlerini ve meraklarını internetin risklerine yöneltmeleri, onları tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha büyük sorunlarla karşılaştırabilir. Alanyazında üstün yetenek ve teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu konuda alanyazının geliştirilmesi önerilmektedir. Teknoloji kullanımı konusunda üstün yetenekli ergenlerin tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşan ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar, onlara sunulan hizmetlerin yapılandırılmasında yararlı olabilir. Bu çalışmada PİK'in aşırı meşguliyet alt boyutu puanlarında anlamlı düşüş olduğu

belirlenmiştir. Çalışmada uygulanan program, özellikle internetle aşırı meşgulliyet belirtileri yüksek olan ergenlerle yapılacak çalışmalarda etkili biçimde kullanılabilir. İleri araştırmalarda geliştirilecek programlarda duygu düzenleme, sosyal ve akademik olumsuz belirtilerini azaltacak etkinliklerin yapılandırılması önerilebilir. Bu çalışmanın bir başka sınırlılığı, izleme çalışmasının yapılmamış olmasıdır. Bilişsel davranışçı müdahaleler, izleme çalışmalarında etkilidir. Bu nedenle ileri araştırmalarda, izleme çalışmasına yer verilmesi önerilmektedir. Üstün yetenekli ergenlerin internetin ve teknolojinin risklerinden korunmaları ve fırsatlarıyla karşılaşmalarının sağlanması, onların teknolojiyi kullanım yetenekleri düşünüldüğünde önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada incelenen değişkenler dışında teknoloji kullanımı ile ilgili olumsuz özellikleri içeren; gelişmeleri kaçırma korkusu, internet bağımlılığı gibi olguların hem betimsel hem de önleme ve müdahale hizmetleri kapsamında çalışılması önerilmektedir. İnternetin olumsuz kullanım özelliklerinin azaltılmasıyla birlikte, etkili kullanım özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir. Bu amaçla kodlama ve Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının öğretimi vb. üstün yetenekli ergenlerin teknoloji kullanımlarını etkili kılabilir. Bu çalışmada ana-baba aracılığı stratejileri puanlarında değişim görülmemiştir. Bu konuda doğrudan alan uzmanlarının, ana-babaların ve eğitimcilerle yapılacak çalışmaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Böylece eğitimcilerin ve anne babaların uygun yaklaşımlarla, üstün yetenekli çocukların teknolojiyi kendilerini ifade etmek ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla işlevsel biçimde kullanmalarını desteklemesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. (3.Basım). Yapı Kredi Yayınları.
- Atalan Ergin, D. (2018). *Ergenlerde bağlanma, ana baba aracılığı ve dürtüsellüğün problemlili İnternet kullanımı ile akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Beck, A. T. (Ed.). (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
- Beck, J. S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Nobel Akademik Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575.
- Ceyhan, E. (2016). *İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri ve duygu düzenlemeyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Connolly, J. P. (2018). Exploring the factors influencing gifted adolescents' resistance to report experiences of cyberbullying behavior: Toward an improved Understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 136-159.
- Elliott, S. A., & Brown, J. S. L. (2002). What are we doing to waiting list controls?. *Behaviour research and therapy*, 40(9), 1047-1052. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00082-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00082-1)
- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Edu-*

cational Research (EJER), 27, 31-42.

- Ergin, D. A. (2018) Problematic internet usage: Why and how often do adolescents use internet?. *International Journal of Arts and Social Science*, 1(3), 46-55.
- Ergin, D. A., ve Kapçı, E. G. (2019) İnternette ana-baba aracılığı ölçęđi ergen ve ana-baba formlarının Türk Örnekleminde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2), 117-132.
- Erten Tatlı, C. (2020). *Lise öğrencilerine yönelik problemlı internet kullanımı (Pik) müdahale programı*. (Ed. Zeynep Hamamcı, Fulya Türk). Geçmişten Günümüze Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları. PegemA Yayıncılık.
- Erol, B. (2020). *Problemlı internet kullanımını azaltma programı PİKAP*. Pegem Akademi Doi: 10.14527/9786257228084
- Furnham, A., & Thorne, J. D. (2013). Need for cognition. *Journal of Individual Differences*, 34, 230-240.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez- Bardón, A., & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological wellbeing in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173.
- Gündoğdu, R., ve Adıgüzel, Ö. (2016). Stres ve yaratıcı drama: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 45-70. doi: 10.21612/yader.2016.004
- Hargrove, K. (2010). Stop school bullying: A tale of two girls. *Gifted child today*, 33(4), 39–40.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221.
- Huan, V. S., Ang, R. P. & Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic internet users: the role of social anxiety. *Child & Youth Care Forum*, 43(5). Springer US.
- Jost, M. (2006). *İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Basım). Asil Yayın Dağıtım.
- Khurana, A., Bleakly, A., Jordan, A.B. & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth Adolescence*, 44(5),1039-1047.
- Kontostavlou, E. Z., & Drigas, A. S. (2019). The Use of information and communications technology (ICT) in gifted students. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 7(2), 60-67.
- Li, D., Zhou, Y., Li, X. & Zhou, Z. (2016). Perceived school climate and adolescent internet addiction: The mediating role of deviant peer affiliation and the moderating role of effortful control. *Computers in Human Behavior*, 60, 54-61.
- Lin, Y. H. & Gau, S. S. F. (2013). Association between morningness–eveningness and the severity of compulsive Internet use: the moderating role of gender and parenting style. *Sleep medicine*, 14(12), 1398-1404.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- Mendoza, K. (2009). Surveying parental mediation: Connections, challenges, and questions for media literacy. *Journal of Media literacy Education*, 1, 28-41.
- Mitchell, M. S. (2011). *Cyberbullying and academic achievement: Research into the rates of incidence, knowledge of consequences, and behavioral patterns of cyberbullying* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Storrs.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11-15.
- Nedim-Bal, P. & Kahraman, S., (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2), 48-57.
- Ozcan, D., & Bicen, H. (2016). Giftedness and technology. *Procedia Computer Science*, 102, 630-634.

- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama . *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1) , 39-58.
- Peker, A., (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemlı internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Peterson, J.S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282
- Peterson, J.S. & Ray, K.E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168.
- Probiez, E., & Gałuszka, A. (2020, July). Problematic use of the internet-using machine learning in a prevention programme. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 231-238). Springer, Cham.
- Racey, M., O'Brien, C., Douglas, S., Marquez, O., Hendrie, G., & Newton, G. (2016). Systematic review of school-based interventions to modify dietary behavior: does intervention intensity impact effectiveness?. *Journal of School Health*, 86(6), 452-463.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Siegle, D. (2004). Identifying students with gifts and talents in technology. *Gifted Child Today*, 27(4), 30-33. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-146>
- Siegle, D. (2005). Using media & technology with gifted students. Prufrock Press Inc.
- Smith, B. W., Dempsey, A. G., Jackson, S. E., Olenchak, F. R., & Gaa, J. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Gifted Education International*, 28(1), 112-126.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6.
- Tamer, N., (2014). *Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları ve buna yönelik teknolojik zorbalık farkındalığı eğitimi: Pilot uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Terassier, J.C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 265-275). Wiley and Sons.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2018). RCBI-II: The second revision of the revised cyber bullying inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 32-41.
- Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama* (11'inci baskı), Epsilon Yayınları.
- Usta, A., & Kurnaz, A. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uzunpınar ve Atalan Ergin (2019, Kasım). Ergenlerde problemlı internet kullanımına yönelik bir müdahale programının etkililiği. *21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Antalya.
- Üçkardeş, E. A. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrencileri arasında İnternet bağımlılığın değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). Mersin Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2002) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. PegemA Yayıncılık
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211-231.
- Yoo, H. J., Cho, S. C., Ha, J., Yune, S. K., Kim, S. J., Hwang, J., Chung, A., Sung, Y.H., & Lyoo, I. K. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 58(5), 487-494.
- Zimlich, S. L. (2016). Motivating gifted students: Technology as a tool for authenticity and autonomy. *international journal of learning, Teaching and Educational Research*, 15(13), 1-11.

Ek 1: Ders Planı Örneği

Ders: Yaratıcı Drama

Konu: Teknolojik cihazlar

Grup: 9-12 yaş arası BİLSEM öğrencileri- 9 kişi

Süre:45 dk

Mekan: BİLSEM Drama Atölye Salonu

Teknikler: Donuk imge, küçük grup tartışması, soru- cevap

Araç- Gereçler: Teknolojik cihazlarla ilişkili 14 fotoğraf, teknolojik cihazlarla ilişkili 14 cümle, iki kraft kağıdı, boya kalemleri, bilgisayarın- internetin kontrolsüz kullanımının olumsuz sonuçlarının maddeler halinde karışık olarak verildiği iki kağıt,

Kazanımlar:

1. Teknolojik cihazlara örnek verir.
2. Teknolojik cihazların ve internetin kontrolsüz kullanımının sonuçlarını söyler.

Süreç

a) Isınma / Hazırlık

Etkinlik 1: Katılımcılar çemberde toplanır. Sıralı olarak tablet, telefon, bilgisayar isimleri verilir. Lider hangi ismi söylese aynı gruptaki kişiler yer değiştirir. Teknolojik cihaz deyince tüm katılımcılar yer değiştirir. Daha sonra bir ebe belirlenir. Ebe grubu yönlendirir. Boş kalan yere geçmeye çalışır. Çemberde yer bulamayan ebe olur.

Etkinlik 2: Katılımcılar çemberde toplanır. Lider katılımcılara söyleyeceği bazı kelimeleri sessiz, sözsüz, hareketsiz bir şekilde canlandırmalarını ister. Sandalye, kitap, öğretmen, okul, sevgi, televizyon, kalem, tablet... Ardından katılımcılar mekanda serbestçe yürümeye başlar. Yavaş ritimli bir müzik açılır. “Dün neler yaptığınızı düşünün...Sabah yataktan kalktıktan sonra ilk ne yaptınız? Donuk imgeyle canlandır. Şimdi omzuna dokunduğum kişi bana o anda ne yaptığını söyleyecek. Yürümeye devam edelim. Üstünüzü giyindiniz, kahvaltınız yaptınız. Okula gelmeye hazırsınız. Okula nasıl geldiniz? Servisle mi, ailenizden biri mi getirdi, yürüyerek mi geldiniz?... Okulda hangi dersler vardı? Okulda en eğlendiğiniz anı düşünün... Ne yapıyordunuz? Donuk imge (sessiz- sözsüz- hareketsiz) ile gösterir Omzuna dokunduğum konuşsun. Okul bitti, eve dönme zamanı. Eve geldin. İlk yaptığınız etkinlik neydi? Düşünün. Ne yemek yediniz. Evde boş zamanınızda yapmaktan en çok keyif aldığınız etkinlik neydi? Düşünün. Donuk imge.”

Ara değerlendirme: Katılımcılar çemberde toplanır. Süreç boyunca yapılanlar hatırlatılarak etkinlikler değerlendirilir. En çok kullandıkları teknolojik cihazların neler olduğu, teknoloji ile gün içinde ne kadar iç içe oldukları, ne kadar vakit geçirildiği, boş zamanlarında ne yaptıkları, nasıl vakit geçirmekten hoşlandıkları üzerine konuşulur.

b) Canlandırma

Etkinlik 3: Düşünce-resim eşleştirmesi; Tahtaya daha önceden hazırlanmış 14 farklı fotoğraf karışık olarak asılır. Katılımcılara her bir resmin altına gelecek olan cümleler karışık olarak dağıtılır. Hangi resim hangi cümle için uygunsa sırayla hazır olan kişi önce elindeki cümleyi okur ardından

uygun resim hangisi ise resmin altına yapıştırır. Eşleşme tamamlandıktan sonra ifadeler ve resimler üzerine konuşulur. Kendi yaşamlarında benzer olan resim ve düşünce ifadeleri var mı? Varsa bunların hangileri, nasıl olmakta, duygu- düşünce- davranış ilişkisi üzerinde durulur ve anlatılır. Davranışları, zararlı alışkanlıkları değiştirmek için onlarla ilgili düşünceleri değiştirmek gerekliliği vurgusu yapılır. (İnternet sizin için ne anlama geliyor? Boş zaman etkinlikleri, yapmaktan hoşlandığımız bizi mutlu ettiğini düşündüğümüz etkinliklerdir. Peki çok fazla boş vaktiniz varsa hep aynı şeyi yapmak bizi aynı şekilde mutlu etmeye devam eder mi? İfadeleriyle diğer etkinliğe geçiş yapılabilir.)

Etkinlik 4: Katılımcılar iki gruba ayrılır. Teknolojinin olumlu etkileri ve bilgisayarın-internetin kontrolsüz kullanımının olumsuz sonuçlarının maddeler halinde karışık olarak verildiği kağıtlar iki gruba da dağıtılır. Üç dakika süre verilir. Gruplar, olumlu ve olumsuz etkilerini ayırıp kraft kağıtlarından maddelerin yazılı olduğu bilgi afişi hazırlarlar. Ardından gruplar birbirlerine olumlu ve olumsuz etkileri sunarlar. Farklı bölümlere yerleştirilen maddeler varsa, ilgili maddelerin hangi bölümde yer alacağı üzerinde konuşur, fikir alışverişi yapıp, uzlaşırlar. Bilgi afişlerinde yer almayan başka zararlar ya da yararlar varsa onları da gruplar birbirleriyle paylaşırlar. Hazırlanan afişler atölyede uygun bulunan yere asılır.

c) Değerlendirme

Etkinlik 5: Katılımcılar çemberde buluşur. Tüm süreç boyunca yapılanları düşünerek akıllarında kalanı 2 kelimeyle ifade ederler. İlk olarak lider elindeki topla iki kelime söyler ve çemberdeki katılımcılardan birine topu atar. Söyleyen elindeki topu çemberde diğer katılımcıya atar.

Extended Abstract

Problematic Internet Use and Cyberbullying in Gifted Adolescents: Effectiveness of a Drama-based Intervention Program

Gülendam Akgül⁴

Atalan Ergin Derya⁵

Sıla Uzunpınar⁶

Introduction

Gifted students differ from their peers in terms of many developmental characteristics. Information communication technologies are one of the areas in which gifted people display above-average skills and enjoy dealing with (Siegle, 2004). Technology offers a variety of opportunities to gifted students. It helps them to easily access resources in areas of interest or curiosity, and to communicate with peers who have close interests (Siegle, 2005). Zimlich, (2016) expresses that technology offers gifted children some opportunities in terms of autonomy and originality. It is thought that the characteristics of “technology talent” may be the reason why gifted children encounter the risks in internet use. Increasing use of technology, on the other hand, may cause problems such as problematic Internet use (PIK), cyber bullying, and Internet addiction, as well as an increase in the speed of access to information and communication.

A problem brought about by the increased use of technology is cyberbullying, defined as “deliberate and repetitive damages using computers, mobile phones and other electronic devices” (Hinduja & Patchin, 2010). Studies support that gifted people are more excluded and more exposed to cyberbullying in social environments. (Peterson, 2009; Smith et al., 2012). On the other hand, being ostracized by their peers at school can lead them to take revenge in an area where they feel stronger, namely in the cyber environment (Peterson & Ray, 2006). As a result, it is thought that gifted children are at risk in terms of both cyberbullying and exposure.

Another concept that expresses the risk of the Internet in relation to the duration and content of the Internet is problematic Internet use (PIU). It is defined as a “lack of control in Internet use that will cause negative consequences in daily life”. (Spada, 2014). In a study conducted with gifted adolescents, the rate of Internet addiction was reported to be 12% (Usta & Kurnaz, 2016). Considering its prevalence and risks together, it is thought that intervention programs to be applied for PIU will reduce developmental risks and increase opportunities for adolescents. In particular, it is important for parents to guide adolescents in the use of technology. The concept, which is considered as parent

4 Ph.D. Çankırı Karatekin University, Çankırı, Türkiye, e-posta: deryatalan@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-3118>

5 Ph.D. Ministry of Education, Ankara, Turkey, e-posta: gulendamakgul@karatekin.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-3118>

6 Psychological Counselor, METU, Ankara, Turkey, e-posta: gulendamakgul@karatekin.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-3118>

mediation strategies in the literature, expresses the attitudes and behaviors of parents on the use of media tools by their children (Mendoza, 2009).

It is seen in the literature that there are studies to prevent the risks of the Internet such as cyberbullying (Nedim-Bal & Kahraman, 2015; Peker, 2013, Tamer, 2014; Tanrikulu, 2013) and PIU (Probiez & Gałuszka, 2020; Uzunpınar & Atalan Ergin, 2019). However, no study has been found to evaluate the effectiveness of these studies on gifted students or on a program developed for gifted students.

Creative drama allows participants to relax emotionally in a safe environment, while also providing an opportunity for them to develop skills and socialize (Akfirat, 2006). The aim of this study is to test the effectiveness of a creative drama-based PIU intervention program with a cognitive-behavioral approach (Uzunpınar & Atalan Ergin, 2019) for gifted children.

Method

Research Model

In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used (Büyüköztürk et al., 2002). Pre-test (one week before the intervention program) and post-test (one week after the intervention program) data were collected from both groups. PIU intervention program was applied to the experimental group. The program, developed by Uzunpınar and Atalan Ergin (2019) for secondary school students, consists of four 45-minute sessions that include creative drama methods and techniques based on a cognitive- behavioral approach.

Study group

The sample of the study consists of 21 ($M = 10.5$, $SD = .66$) gifted secondary school students reached by snowball sampling method and attend various science and art centers in Ankara. There are 5 girls and 4 boys in the experimental group and 7 girls and 5 boys in the control group.

Measures

The Dysfunctional Internet Usage Scale (Atalan Ergin, 2018), Parental Mediation on the Internet Scale-Adolescent Form (Atalan Ergin & Kapçı, 2019) and the Revised Cyber Bullying Inventory-II (Topçu and Erdur-Baker (2018) were used to collect the research data.

Data collection

The permission of the ethics committee of the study was obtained from Final International University with reference number 100/050 / REK02. Students participated in the study voluntarily with the consent of their parents. They were randomly assigned to the experimental and control groups. Data were collected from all students before and after the implementation of the program. The PIU intervention program consists of 4 sessions, “meeting and technological devices”, “Do I use the Internet?”, “The effects of the Internet” and “Instead of the Internet”, which employ creative drama methods based on a cognitive behavioral approach. Various teaching techniques such as brainstorming, discussion, question-answer, station technique and creative drama techniques such as dull image, gossip ring, small group improvisation-role playing, simultaneous improvisation, one day in a life, role changing, instructor in the role and trailer were used in the program (Adıgüzel, 2019).

Data Analysis

The Mann-Whitney U test was used to compare the scores of the experimental and control groups, and the Wilcoxon signed-rank test was used to compare the pre-test and post-test scores (Büyüköztürk, 2009).

Findings

According to the findings, first of all, it is seen that there is no significant difference between the pre-test scores of experimental and control groups in terms of the variables included in the study. When the pre-test post-test scores of the experimental group were compared, no significant difference was found on cyber victimization, cyberbullying, total PIU score, PIU emotion regulation and negative outcome dimensions, and parental mediation in Internet use and its factors. However, the median score of the PIU excessive preoccupation factorm post-test score was found to be significantly lower than pre-test scores. Finally, when the post-test scores of the experimental and control groups were compared, the PIU emotion regulation scores in the experimental group were found to be significantly higher than the control group. There was no difference in other variables.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of the analyzes performed, it was seen that the intervention program resulted in a significant difference in the PIU excessive preoccupation and the emotion adjustment subscales. Creative drama can be effective in reducing the problem behaviors of participants by ensuring that possible solutions to daily life problems are experienced during creative drama sessions (Üstündağ, 2002). It is thought that the use of both the basic principles of cognitive behavioral therapy and creative drama methods and techniques, as well as the homework support increased the intensity and effectiveness of the program.

It was observed that the PIU intervention program applied to gifted students provided a significant decrease in excessive preoccupation scores in the experimental group. The activities of the implemented program include cognitive and behavioral interventions. However, the intervention program did not make a significant difference in the pre-test post-test scores of the experimental group in terms of the negative results of Internet use and emotion regulation. Emotion regulation refers to the use of the Internet to deal with negative emotions. Gifted children are more likely to be emotionally sensitive (Ackerman, 1997) and experience social exclusion compared to their peers with typical development (Jost, 2006). This may cause them to experience limitations in activities involving peer relationships that will work in regulating their intense emotional sensitivity. As a result, they may be using the Internet more for emotion regulation than their normal peers.

As for the comparison of emotion adjustment scores in the post-test scores of the experimental and control groups, it is seen that the experimental group scored significantly higher than the control group. Compared to the pretest scores, it was observed that there was a slight decrease in emotion regulation scores in the control group and a slight increase in the experimental group. Adolescence is a period of rapid changes. In this period, it is sometimes not possible to control the effects of all changes caused by individual and social factors. This difference was not statistically significant in the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. However, it was significant

among post-test scores, with a small increase in the experimental group and a small decrease in the control group.

Both in this study conducted with gifted students and in the study conducted with peers showing typical development of the same program (Uzunpınar & Atalan Ergin, 2018), the program had no effect on parent mediation strategies. It is thought that studies aiming to gain knowledge and skills about the implementation of mediation strategies that will work directly with parents will be effective in this regard.

It is also important for gifted people to make use of their creativity, need for cognition and curiosity in appropriate ways and to stay away from the risks of the Internet. The intervention program applied in this study can be used effectively, especially in studies with gifted adolescents who have high symptoms of being preoccupation with the Internet. In programs to be developed in further research, it can be suggested to structure activities that will reduce emotion regulation, social and academic negative symptoms.

Using Drama in English Classrooms: The Effects on Vocabulary Gains in Very Young Learners

Enisa Mede¹

Alvin Vardar²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.012

Article History

Received 06.05.2020

Revised 03.16.2021

Accepted 03.31.2021

Article History

Drama technique

Very Young Learners (VYLs)

Vocabulary Gains

Teaching English to Very Young Learners (TEVYLs)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of drama technique on the vocabulary development while teaching English to Very Young Learners (TEVYLs). The study also attempts to find out the reflections of English teachers about using drama in their classroom practices. To meet these objectives, 23 very young learners (VYLs) and 7 teachers enrolled in an English program of a private kindergarten in Istanbul participated in this study. Data were collected from pre- and post- picture drawings to examine whether there was any difference in the vocabulary gains of the participants. In addition, observations and teacher's field notes were used to find out the effectiveness of dramatization while TEVYLs. The findings revealed that dramatization led to vocabulary gains in VYLs. The teachers perceived this method and related techniques to be entertaining, motivating and engaging leading to an interactive and dynamic learning environment. Based on these results, the study provides pedagogical implications and suggestions about integrating dramatization in VYLs' English classrooms

Article Type

Research paper

1 Associate Professor, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey, e-posta: enisa.mede@es.bau.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6555-5248>

2 MA., Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey,, e-posta: alvinna10@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-1263>

İngilizce Sınıflarında Drama Tekniğinin Kullanılması: Erken Yaşta Kelime Kazanımı Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.012

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 06.05.2020

Düzeltilme 03.16.2021

Kabul 03.31.2021

Anahtar Sözcükler

Drama

Erken yaşta dil edinimi

Kelime kazanımı

Yabancı dil olarak İngilizce

Öz

Bu çalışmanın amacı drama entegreli öğrenmenin Türkiye’de bir özel anaokulunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime kazanımlarına etkisini incelemektir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin bu öğrenme yöntemine karşı algılarını ve uygulama esnasında İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları araştırmaktadır. Katılımcılar İngilizce başlangıç seviyesinde 23 altı yaş öğrencisi ve yedi öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadaki nicel veriler, resim çizme tekniği aracılığı ile ön-son kelime bilgisi testi ve gözlem kontrol listesi ile elde edilmiş olup çalışmanın başlangıcı ve sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmen yansıtıcı kağıtlarından elde edilen nitel veri ve öğrenci mülakatlarından açığa çıkan sonuç drama temelli öğretimin uygulama zorluklarının yansıra eğlenceli, motivasyonu arttırıcı, öğretici, dinamik, etkileşimli, doğal ve derse katılımı arttırıcı olduğunu gösterirken öğrenci mülakat sonuçları drama yönteminin entegre edilmiş öğretimin keyifli ve öğrenci açısından uygulaması kolay olduğunu göstermiştir.

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Introduction

Interest in the teaching of English to young learners (TEYLs) has been steadily growing in recent years particularly in the field of language education, which is causing changes in various teaching approaches, and techniques (Kırkgöz, 2007; Cremin et al., 2009; Demircioğlu & İspir, 2016; Shin, 2006). English teachers put aside the traditional teaching techniques and prefer different types of teaching techniques to make their young learners (YLs) acquire the language in a more natural and meaningful way. Therefore, teachers become increasingly aware of the fact that in order to develop their young learners' foreign language skills and vocabulary knowledge it is vital to plan attractive, creative and engaging lessons. (Heathcote & Bolton, 1994; Warren, 2013; Rui, 2017).

It is obvious that teaching English may vary according to the age, level, needs and interests of the learners. Considering the process of language learning, Haynes (2007) states that, foreign language education is complicated and has its own stages differing across age groups. To exemplify, for young learners, it covers a silent period and early production period during which they are expected to learn 1000 words in total. Although they can produce some of them incorrectly, they are expected to start producing those basic forms and words in the early production stage. The researcher describes that after these two stages comes the "speech emergence" period in which learners are able to produce short structures or phrases from a selection of 3000 vocabulary words. Learners can also ask basic questions, interact and understand illustrated stories. Next, the "intermediate fluency stage" comes, where learners are able to use 6000 words. They can form complex spoken and written sentences as well. Finally, in the "advanced fluency stage," the researcher states that learners can become native-like in ten or fifteen years of language learning. Furthermore, these stages highlight the importance of vocabulary expansion which aid to communicate with the speakers of that language.

Apart from the learning process, Wilkins (1972) states the importance of vocabulary and form teaching by saying "...very little can be conveyed without grammar, and nothing can be conveyed without vocabulary" (pp.111-112). Considering this quotation, teaching the necessary structures and target vocabulary is crucial in language classrooms and therefore, it should be integrated in lesson plans using enjoyable and communicative activities. Stewing and Buege (1994) point out that children can understand the meanings of vocabulary and their functions such as nouns, verbs, adjectives and adverbs when physically acting them out in forms. Therefore, dramatization techniques have a lasting effect on the way students learn, understand, and internalize the meanings of English vocabulary.

One of the most effective in-class techniques, which helps VYLs to develop their ability to understand, learn, and produce English is through dramatization. Specifically, dramatization in education has been developing for the past twenty years, and it is one of the oldest teaching techniques (Brown, 1993; Boudreault, 2010; Dal, 2017; Kocaman, Dolmacı & Bür, 2012; Wessels, 1987; Zafeiriadou, 2009). According to Brown (1993), dramatization is a powerful way of helping young learners express themselves and gain more confidence. Through dramatization, young learners become more interested in the lessons because they feel like they are playing games rather than learning a subject. Specifically, this technique is useful for YLs' because it replicates the thing that makes people learn languages the fastest: necessity. Barnett (1998) states in *Educational Drama and Language Arts* that if a child needs to speak a language to communicate and to be involved in an

interactive, tangible way, they will be more engaged with the language and therefore, will pick it up quicker.

Several studies emphasized that children's participation and interest is higher when they are exposed to dramatization techniques in English lessons. They also perceived dramatization fun, enjoyable and felt more confident while learning English (Gardner, 1999; Fuentes, 2010; Yılmaz, 2010; Rew & Moon, 2013; Hazar, 2015). To exemplify, according to the study conducted by Fuentes (2010), two equivalent groups of primary level Galician students' vocabulary expansion is tested through an experimental research. The purpose was to find out whether dramatization exercises are more useful to teach topic-based vocabulary than didactic methods or not. The usefulness of six dramatization techniques were examined and how beneficial dramatization is to teach and to learn a foreign language is determined. The results indicated that the learners who are instructed through didactic methods showed lower success in learning vocabulary than the learners who are instructed through dramatization techniques. It was also observed that dramatization techniques contributed highly in learners' vocabulary expansion.

In another study carried out by Yılmaz (2010), the effect of creative drama-based activities on seventy-eight young learners' English vocabulary acquisition was investigated. A variety of drama-based activities were administered to the treatment group for a duration of eight weeks. Additionally, the feelings of the participants about drama-based lessons were measured following each drama-based lesson. The results reported that drama-based activities had a significant effect on enhancing vocabulary development. Moreover, the responses of the participants were supportive of drama-based activities.

Rew and Moon (2013) looked at the direct effects of a specific dramatization technique through an experiment method study. Forty-nine primary students participated in English drama-based (role-play) lessons for eight weeks. The obtained results demonstrated that the speaking ability of the participants was highly developed. Similarly, Hazar's (2015) study indicated that even in a very limited time the speaking skills of young learners developed after practicing English through drama-based activities. The participants exhibited positive attitudes towards the use of this technique in English lessons as well.

In addition, Gardner (1999) argued that children gain more self-confidence through dramatization and feel more flexible in role-playing. They get a safe space to practice their English and test-out different phrases or words. They also become more eager to speak during the lesson which aids with the development of their overall communicative competence (Heinig, 1993; Üstündağ, 1997).

Based on these overviews, building an authentic classroom atmosphere in English classes is essential in order for teachers to succeed in the language teaching process with young learners (Pinter, 2017). When young learners feel they are not enjoying while they are learning, they can easily lose interest in the activities being implemented in class (Chou, 2014). In such a classroom environment, the language teaching and learning process can become harder. As teachers turn away from traditional teaching techniques such as vocabulary memorization and repetition, they focus on actively preparing children to produce the language during lessons. Dramatization techniques become effective tools particularly for developing communicative competence and vocabulary of young learners (Hapsari,

2015). In this regard, teachers are expected to plan more creative and participatory lessons and bring activities that can promote YLs' self-learning, peer and group interaction in authentic situations (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Warren, 2013).

In light of these observations and the concise literature review, dramatization helps teachers and learners to recycle and consolidate the previously or newly learnt vocabulary and forms when applied to classroom environment. By increasing the number and types of dramatization activities in English lessons, teachers may create a more natural learning atmosphere which increases the motivation, participation and confidence in VYLs. The present study, therefore, emphasizes the consistent use of dramatization by using the techniques, warm ups, miming, puppetry, simulations and role-play in VYLs' English lessons. Specifically, this study explores the effectiveness of these techniques on the vocabulary gains while TEVYLs. Finally, this study attempts to reveal the reflections of the teachers about the integration of dramatization in VYLs' English classrooms.

To meet these objectives, the following research questions were addressed in this study:

- Is there any significant difference in the vocabulary gains of the VYLs after the incorporation of the drama technique?
- What are the reflections of English teachers about drama-based lessons while TEVYLs?

Method

Research Model

Teaching can be considered to be a craft. It can be both described as an art and a science, which is why great teachers always experiment and make some mistakes (Johnson, 2017). However, teachers would like to know how and what they are teaching is actually useful for their learners. One option to find this out is through case studies (Yin, 2009). Most simply, case study is defined as “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in-depth and within its real-world context” (Yin, 2009, p. 16). As the present study attempted to gather in-depth information about a particular sample and context, case study was adopted as a research design of this study.

Setting and Participants

The present study was conducted with 23 YLs (13 female and 10 male) of English at a private kindergarten in Istanbul, Turkey. They were all 6 years old and they were at the beginning level of proficiency (pre-A1 level).

Apart from the VLYs, 7 English teachers participated in this study. 4 teachers were Turkish, 2 American and one British. All teachers were female, and their age ranged from 29 to 34 years old. They had teaching experience between 5 to 9 years and have been working in the same school for the last three years. The participating teachers were teaching 25 hours each week. The lessons were 40-minute long. The lessons were based on the Content Based (CB) Approach including warm up, circle time, active time and table time activities.

The teachers met each day after school, and they prepared drama-based lesson plans collaboratively. Specifically, the aim of the lessons was to improve the vocabulary of the learners

by engaging them in various activities. For example, a lesson plan of the unit “At the Circus” was designed based on dramatization and activities such as games, stories and craftwork were integrated to help learners improve the target vocabulary related to the topic. During the lesson, the teachers created fun and enjoyable classroom environment to generate interaction among VYLs.

Data Collection Tools

In this case study, data were collected from picture drawings to examine if there was any difference in the vocabulary gains of the VYLs after drama-based lessons. As for the teachers’ reflections about using drama techniques while TEYLs, data were gathered from observations and teacher’s field notes. The following section describes each data collection tool in detail.

Picture drawing. Picture drawing as a method of data collection has been used in a number of studies (De Lange, Olivier, Geldenhuys, & Mitchell, 2012). The technique is also known as the “draw and write” approach. The teachers in this study adapted this method to allow very YLs draw and say the vocabulary they have learned through drama-based lessons since their writing skills were not developed yet. Specifically, in this research, the learners were asked to describe and draw pictures about seven words related to circus performers in order to find out their vocabulary gains before and after drama-based lessons. The YLs looked at the displayed picture on the smart-board and drew the performers they can name as pre- test. As post- test, by looking at the same circus picture displayed on the smart board during pre-test, the participants drew and colored the performers they could name. Then, they said the names of the performers by pointing to the visuals on their own papers.

Teacher field notes. During the drama-based lessons, the teachers observed their lessons and took field notes (Dewey, 1993). Keeping field notes after each lesson provided the teachers with the opportunity to get in-depth information about the effectiveness of using dramatization while TEVYLs.

Data Collection Procedure

This section outlines the procedural steps of the study including sampling, qualitative and quantitative data collection instruments. To provide an overview of the procedure of the study the following table presents the data collection procedure applied in this study:

Table 1. *Overview of Data Collection Procedure*

Week	Unit Name: At the Circus
Week 1	Pre-picture drawing
Week 2	Drama-Based lesson 1 including warm up, songs, puppetry, role-play, drawings, observation and field notes
Week 3	Drama-Based lesson 2 including warm up, songs, puppetry, role-play, drawings. Teacher observation and field notes
Week 4	Drama-based lesson 3 including songs, warm up games, miming, Role-play simulations, drawings, observation, and field notes
Week 5	Drama-based lesson 4 including songs, warm up games, miming, Role-play simulations, drawings, observation and field notes
Week 6	Post-picture drawing

Data Analysis

In the present study, both qualitative and quantitative data were collected and analyzed successively. The quantitative data were collected from pre- and post- picture drawing while the qualitative data were gathered through observations and filed notes. As for the analysis of the vocabulary gains obtained from pre- and post- picture drawings, the data did not meet the assumption of Normality Distribution for parametric measurement ($p > .05$). Therefore, a non-parametric test, Wilcoxon Signed-Rank Test was used to compare whether there was a difference in the vocabulary gains of VYLs after drama-based lessons.

Apart from the quantitative data, the qualitative data gathered by means of observations and teacher's field notes went through thematic analysis to identify, analyze, and report the themes related to using drama-based lessons in VYLs' English classrooms. The six-phase approach to thematic analysis was followed in the study (Clarke and Braun, 2012). First, the data were transcribed by two raters who had were one of the researchers and an MA student experienced in qualitative research. The transcribed data were read and re-read for familiarization purposes. Then, initial codes that were relevant to the research questions were generated, and the codes and the associated data extracts were collated together. After that, the identified codes were grouped into main themes. Finally, the obtained themes were reviewed by the two raters to ensure that they worked well to identify the data parallel to the research questions and finalized the data for reporting purposes. The overall inter-coder reliability was found to be .83, which indicated high reliability between the two raters (McHugh, 2012).

Findings

The following section of this study first reports the vocabulary gains of YLs before and after drama-based lessons. Then, the teachers' reflections are presented in the study.

To begin with, during the drama-based lessons there were seven target words related to the circus performers the YLs were expected to learn and make use of during the lessons. The vocabulary gains were examined pre- and post- picture drawings. Table 2 below reports the obtained findings:

Table 2. *Vocabulary Gains Pre- and Post- Picture Drawing*

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	0a	.00	.00		
Positive Ranks	23b	12.00	276.00	-4.250	.000*
Ties	0c				
Total	23				

a. post < pre b. post > pre c. post = pre

Table 3. *Descriptive Statistics of Pre- and Post-Picture Drawing*

(N=23)	Min.	Max.	M	SD
Pre	0	1	.09	.288
Post	4	7	6.09	.996

According to the Wilcoxon Test results, the difference regarding very young learners' vocabulary gains were statistically at a 95% confidence level ($Z = -4.250$; $p = .000 < .05$). In addition, when the vocabulary rate was analyzed, it was found that the rate before the implementation was 0.9

and 6.09 after the use of drama-based lessons. In brief, the findings indicated that the vocabulary gains of students increased during the drama-based lessons.

Furthermore, to find out the reflections of the teachers about using drama while TEYLs, the 5 themes namely, entertaining, motivating, promoting participation, dynamic learning environment, interaction were induced from the teacher's field notes while observing the lessons. Each theme is described in the following part of the study.

Entertaining. The analysis of the teachers' field notes showed that they found dramatization entertaining for YLs. Teachers stated that YLs were cheerful and had fun during drama-based lessons. This finding is supported in the following excerpts:

[...] The students are having fun. They are laughing at each other during miming activities. (T1, Field notes, 12.02.2020)

[...] I can see that the English teacher could build an enjoyable atmosphere by applying drama-based activities. We should apply these types of activities more often. (T2, Field notes, 15.02.2020)

[...] Children liked the activities. They had fun. We also had fun. They watched each other and the teacher with a great interest. (T7, Field notes, 19.02.2020)

Motivating. Considering this theme, the English teachers expressed that YLs were highly motivated during the lesson. They were wondering what comes next as the activities were attractive as displayed in these excerpts:

[...] Children are wondering what comes next. They seem to be motivated enough to understand the content of the activities. The children can understand the teacher's instructions, too. There is no need for extra explanation. (T3, Field notes, 12.02.2020)

[...] The activities are so attractive and eye catchy. Nearly, all of them are focused. (T5, Field notes, 15.02.2020)

[...] The activities were so motivating, and my learners liked them a lot. (T4, Field notes, 15.02.2020)

[...] During the activities, students were motivated, and they listened to the instructions carefully. (T6, Field notes, 19.02.2020)

Promoting participation. The field notes of the teachers showed that incorporating drama promoted the participation of YLs as well. The participants were very enthusiastic to participate in the activities as drama attracted their attention. This finding is supported below:

[...] The kids want to participate in all of the activities. Their fingers are up all the time. (T2, Field notes, 12.02.2020)

[...] Some of the children wanted to join the same type of activity more than one time in order to role-play a different character this time. They say, "Teacher, again please." (T5, Field notes, 15.02.2020)

[...] Participation is high. Sometimes children are reluctant to wait their turn. (T1, Field notes, 19.02.2020)

Dynamic learning environment. All English teachers highlighted that drama-based English lessons encouraged a dynamic, creative and an energetic learning environment as displayed in these comments:

[...] The activities of the lesson are not passive. Children are active most of the time. They sing, play games and role-play. (T3, Field notes, 12.02.2020)

[...] There is less teacher talk. Students are more creative and dynamic while performing drama-based activities. This is exactly what we need. (T2, Field notes, 15.02.2020)

[...] They are not expected to sit and listen instead they run to the center to practice, speak, sing, play games. (T6, Field notes, 19.02.2020)

[...] Most of the time they are active and energetic. They do lots of actions, mime, sing, draw and color. They learn through movement. (T5, Field notes, 22.02.2020)

Interaction. For the last theme induced from the field notes, the teachers indicated that drama-based lessons promoted interaction between students. They talked with their peers and were more active during the lesson. Considering this finding, they said:

[...] Students talked to each other in English. All activities supported peer work. Student talk time was more than teacher talk time. Children interacted with each other in English. (T7, Field notes Data, 12.02.2020)

[...] I observe that children are more active. They talk more and interact with their peers. (T1, Field notes Data, 15.02.2020)

[...] Kids are learning and practicing more and more. Drama promoted interaction in my class. (T2, Field notes Data, 19.02.2020)

[...] They talked via puppets in pairs, they were like playing at home. The classroom atmosphere was more interactive. (T4, Field notes Data, 26.02.2020)

To summarize, based on the reflections of the participants, it can be inferred that drama-based English lessons resulted in higher motivation among YLs, which enabled them to pay more attention and actively participate in the lesson. The lessons were entertaining and interactive which created a dynamic learning environment in the classroom.

Discussion

The aim of this study was to investigate the effect of drama method on the vocabulary development of YLs of English. The study also attempted to reveal the reflections of teachers about TEYLs through drama-based lessons. The first research question focused on the effects of drama-based lessons on the vocabulary gains of YLs. The findings of the pre- and post- picture drawings revealed that using the drama techniques helped YLs with their vocabulary development. This finding is in line with Demircioğlu's (2010) study which indicated that after using drama, there was an increase in the vocabulary expansion of the majority of the young learners. Similarly, Alqahtani's (2015) study reported that drama-based lessons are beneficial for the expansion of YLs' vocabulary knowledge.

Furthermore, the second research question attempted to find out the teachers' reflections about drama-based lessons. The field notes showed that the YLs were more willing to participate in the lesson as they had fun while learning. They were also motivated and their interaction among their peers increased which created a dynamic learning atmosphere in the classroom. Similar to these findings, Bouldreault (2010) stated that the benefits of using drama-based English lessons were counted as being an effective natural promoter of interaction, communication, participation and motivation. Therefore, it is noteworthy to point out that English teachers should consider incorporating this technique into their lessons to establish a more effective and interactive teaching and learning environment.

In conclusion, the findings of this study revealed that drama is an effective instructional method on developing vocabulary in YLs' English classrooms. Drama-based lessons foster participation and create dynamic learning environment which leads to a highly motivating, entertaining and interactive language learning and teaching environment.

Pedagogical Implications, Limitations and Suggestions for Further Research

The present study has some pedagogical implications to be considered. First, this study showed that drama is an effective technique to be used while teaching vocabulary to YLs in English classrooms. As this technique is perceived as motivating and entertaining, it can also be implemented while teaching language skills such as speaking. As a result, the findings of the study strongly confirm that using dramatization while TEVYLs results in interactive and dynamic language teaching and learning environment.

On the other hand, this study has some limitations which might be addressed by future research. First, the number of the participants was limited as the sample was not very large in the target setting. Therefore, expanding the number of the participants might lead to more generalizable and comparative results. Due to time constraints, dramatization was used only for 6 weeks with a particular focus on content and vocabulary. Implementing this method for a longer period might lead to more in-depth findings related to overall language development of VYLs. Therefore, the results of this study should be taken as suggestive for further researchers interested in using dramatization while TEVYLs.

References


- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Barnett, L. A. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Heinemann Drama.
- Boudreault, C. (2010). The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(1), 1-5.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Inc.
- Brown, A. (1993) *Drama & short plays*. Scholastic Publication Ltd.
- Kocaman, P., Dolmaci, M., & Bur, B. (2013). Identifying and comparing the attitudes of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade ELT students towards drama activities. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 200-212.
- Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13*, 42(3), 284-297.
- Clarke, V. & Braun, V. (2014) *Thematic analysis*. In T. Teo (Ed.). *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). New York: Springer.
- Cremin, T., McDonald, R., Longley, E., & Blakemore, L. (2009). *Jumpstart! Drama: Games and activities for ages 5-11*. Routledge.
- Dal T. (2017) *Knowledge and perceptions of EFL teachers about the use of drama techniques for promoting speaking skill: a diagnostic study* (Master's thesis). Uludağ University, Bursa, Turkey.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439-443.

- Demircioğlu, S., & Ispir, O. A. (2016). The effect of creative drama as a method on teaching English word clusters. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 105.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Education and Culture, Culture and Communication Multilingualism Policy. Retrieved from: https://www.smm.lt/uploads/documents/papildomas_meniu1/ugdymas/uzsienio_kalbu_mokymas/EK%20ankstyvasis%20uzsienio%20klb.%20mokymas.pdf
- Fuentes, A. G. (2010). Break a leg! The use of drama in the teaching of English to young learners. A case study. *Analizardatos Describirvariación [Recursoelectrónico]: Analysing data: Describing variation*, 320-329.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Hapsari, H. D. (2015). Dramatization to teach English to young learners: A journey to implement the four Cs. *Lia Research Journal*, 8(1), 622-642.
- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. ASCD.
- Hazar, R. (2015). *Using drama as a communication tool for young learners* (Unpublished Master's thesis). Çağ University, Mersin, Turkey.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Dimensions of drama series*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Heinig, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC journal*, 38(2), 216-228.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-82. doi:10.11613/BM.2012.031
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Rew, S., & Moon, Y. I. (2013). The effects of using English drama on the learning of target expressions for primary school students. *The Journal of Asia TEFL*, 10(4), 215-239.
- Rui, W. (2017). Using drama activities in teaching English to young learners in China. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, 3, 42-26.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. In *English Teaching Forum* (Vol. 44, No. 2, p. 2). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Stewing, J. W & Buege C. (1994) *Dramatizing literature in whole language classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 11-13.
- Warren, A. N. (2013). Teaching EFL to young learners. *6th Annual English Language*.
- Wessels, C. (1987). *Drama* (Vol. 3). Oxford. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. E. Arnold, 1973. p.111.
- Yılmaz, R. (2010). *An Investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: A case study* (Unpublished Master's thesis). Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.
- Yin, R. K. (2009) *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications Ltd: London.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: A challenge for creative development. *Issues*, 23, 4-9.

Appendix

Sample Lesson Plan

LEVEL	Kindergarten age 6	Duration	40 min.	Lesson hour	1-2
Theme /Topic	At the Circus				
Book / Unit(s)	Bebop 3 / At the Circus				
Target Vocabulary	Performers at the circus	Target Structure	- Hello		
	Clown		- I'm a ringmaster/ clown/		
	Ringmaster		dancer / acrobat/ strongman /		
	Acrobat		magician/ juggler.		
	Strongman		- Welcome to the circus.		
	Magician				
	Juggler				
	Dancer				
Level of the students	Beginner				
Number of the students	23				
The aim of the lesson	Teaching theme related vocabulary (i.e., circus performers).				
Materials	Poster, flash cards, you tube songs related to the topic, some craft work materials and worksheets for table time activities and smart board.				
Primary & Secondary objectives	Teaching target vocabulary and creating a safe environment to practice the newly learned vocabulary through fun drama activities.				
Songs & videos shared with students	A day at the circus https://www.youtube.com/watch?v=JyLtMTNxjK8				

<p>Activity 1: Warm up- Let's go to the circus today!!!</p>  <p>Ss will be asked eliciting questions about the place and the performers they see in the poster before the activities of the lessons.</p> <p>T plays a theme related song from you tube link.</p> <p>Ss watch and listen to the song.</p> <p>Ss make a train and go to the circus all together.</p> <p>Ss walk around the class and listen to the circus song.</p> <p>When the song finishes, the T says: "We are at the circus now."</p> <p>T makes the Ss sit on the floor in a semi-circle.</p>	<p>Objective (s):</p> <p>To make students familiar with the theme.</p> <p>To familiarize them with the new topic.</p> <p>To make a smooth start to the lesson.</p> <p>To check whether Ss know target vocabulary or not.</p>
<p>Activity 2: Presentation- Mini Theatre- (10 mins.)</p> <p>T talks with two puppets.</p> <p>T says: <i>"Hello I'm a ring master, welcome to the circus."</i></p> <p>The puppets say: <i>"Hello I'm a clown/dancer/juggler/ acrobat/ ringmaster/ strongman, welcome to the circus."</i></p>	<p>To expose students with the target vocabulary and structures.</p> <p>To develop their listening skills.</p> <p>To present the theme with a fun activity.</p>
<p>Activity 3 Practice- Puppetry</p> <p>T asks Ss to do puppetry as she did during presentation section.</p> <p>T calls the volunteer Ss to present.</p> <p>T creates a dynamic class atmosphere so that Ss feel safe.</p> <p>Ss decide which performer they want to be at the circus.</p>	<p>Objective (s):</p> <p>Ss interact with each other using puppets.</p> <p>Ss use the target vocabulary.</p> <p>Ss talk time increase.</p> <p>T talk time is reduced.</p>
<p>Activity 4 Table Time</p> <p>T hands out white papers for the students</p> <p>T asks them to draw and color the performer they want to be at the circus.</p> <p>Ss talk about their pics. They make sentences such as, <i>"Look! I'm a dancer."</i></p>	<p>Objective (s):</p> <p>Ss learn through a productive activity.</p> <p>Ss have fun while learning.</p> <p>Ss talk about their performance.</p>

Uzun Özet

İngilizce Sınıflarında Drama Tekniğinin Kullanılması: Erken Yaşta Kelime Kazanımı Etkisi

Enisa Mede³

Alvin Vardar⁴

Giriş

Erken yaşta yabancı dil eğitiminin önemi, farklı yöntem ve yaklaşımların geliştirilip uyarlanmasına yol açmıştır (Kırkgöz, 2007; Cremin et al., 2009; Demircioğlu & İspir, 2016; Shin, 2006). Geleneksel yöntemlerin yerine, çocukların yabancı dil edinim sürecinin daha doğal ve anlamlı olmasını sağlayan güncel teknikler geliştirilmiştir. Yabancı dil eğitiminde doğal öğrenme ve öğretmen sınıf ortamı yaratılması önemlidir (Pinter, 2017). Erken yaşta dil öğrenme sürecini eğlenceli, hale getirmek önemlidir (Chou, 2014). Özellikle kelime edinimini ezberci yaklaşımın yerine, interaktif ve eğlenceli hale getirmek gerekir. Bunu sağlamanın bir yolu drama yöntemini kullanmaktır. Bu yöntem erken yaşta iletişim becerisi ve kelime edinimi sürecini desteklemektedir (Hapsari, 2015). Bu sebepten ötürü, yabancı dil öğretmenlerinin drama yöntemini kullanarak, derslerini daha eğlenceli, yaratıcı ve öğrenci odaklı yapmaları önemlidir (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Warren, 2013).

Yabancı dil edinim sürecinde, öğretmenler derslerini daha eğlenceli, yaratıcı ve kapsayıcı hale getirmek için sınıflarında yeni yöntem ve tekniklere yer vermeye başlamıştır (Heathcote & Bolton, 1994; Warren, 2013; Rui, 2017). Yabancı dilde anlama ve üretme yetilerinin geliştirilmesi konusunda drama önemli bir yöntem olarak bilinmektedir. Çocukların özellikle kendilerini daha motive, rahat ve güvenli hissetmeleri konusunda sınıflarda drama kullanımını yaygın hale getirmeye başlamıştır (Brown, 1993). Drama yöntemi kullanıldığında çocukların dil öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve kapsayıcı olduğu, aynı zamanda bu yöntemin dil öğretimi de daha anlamlı ve interaktif hale getirdiği vurgulanmıştır.

Erken yaşta dil edinimi sürecinde drama yönteminin önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır (Gardner, 1999; Fuentes, 2010; Yılmaz, 2010; Rew & Moon, 2013; Hazar, 2015). Çalışmaların sonuçlarına göre drama yöntemini aktif olarak kullanmanın, çocukların dil başarılarını, derse katılımlarını ve eğlenerek öğrenmelerini desteklediği bulunmuştur. Ayrıca çocukların kelime haznesinin gelişmesinde önemli rol oynadığı da vurgulanmıştır (Hapsari, 2015). Drama yöntemini yabancı dil sınıflarında etkin kullanmanın öneminden yola çıkarak, bu çalışmanın amacı drama entegreli öğrenmenin Türkiye'deki bir özel anaokulunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime kazanımlarına etkisini incelemektir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin ve

3 Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: enisa.mede@es.bau.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6555-5248>

4 Bilim Uzmanı, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: alvinna10@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-1263>

öğretmenlerin bu öğrenme tekniğine karşı algılarını ve uygulama esnasında İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda drama yönteminin erken yaşta yabancı dil eğitim ve öğreniminde nasıl etkili kullanılacağı yönünde tavsiyelerde bulunmuştur.

Yöntem

Bu çalışma bir vaka analizi olup (Yin, 2009), Türkiye'deki özel bir anaokulun yabancı dil sınıfında yürütülmüştür. Katılımcılar 23 altı yaş öğrencisi ve 7 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada öğrenciler başlangıç düzeyi İngilizce seviyesindedir. Öğretmenler, 6 hafta boyunca İngilizce derslerini (haftalık 25 ders) drama yöntemini uyarlayarak yapmıştır. Öğretmenler güncel İngilizce programında yer alan "Sirk" konusunu dramatizasyon ile işlemiştir. Her haftanın başında bir araya gelerek ders planlarının üzerinden geçip, konuyu ve aktiviteleri drama yöntemine uyarlamıştır. Ön-son testten elde edilen nicel veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda çocukların kelime kazanımlarında çalışmanın başlangıcına nazaran önemli bir gelişme olduğu ve her iki test arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel verilerin tematik analizleri sonucunda ise drama entegreli öğretimin birkaç uygulama zorluğunun olmasının yanı sıra bu yöntemin daha eğlenceli, motivasyonu artırıcı, öğretici, dinamik, etkileşimli, doğal olduğu ve öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenci mülakat sonuçlarına göre drama kullanımının İngilizce derslerine entegre edilmesinin, eğlenceli, motive edici olduğu ve aynı zamanda öğrenci odaklı öğrenmeye neden olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre drama yönteminin erken yaşta yabancı dil eğitimde etkili olduğu bulunmuştur. Ön-son test sonuçlarına göre öğrencilerin kelime kazanımlarına katkıda bulunduğu ve çalışmanın sonucunda kelime kazanımını önemli ölçüde artırdığı gözlemlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular daha önceki çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Alqahtani, 2015). Ayrıca drama yöntemini kullanmanın dersi daha eğlenceli hale getirdiği, motivasyonu artırdığı ve öğrencilerinin derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği bulguları da benzer çalışmalar tarafından desteklenmiştir (Bouldreault, 2010). Erken yaş yabancı dil sınıflarında drama kullanımının öğrencide olumlu algı geliştirdiği ve adayları bu yöntem sayesinde hem kelime kazanımların arttığı hem de eğlendikleri bulunmuştur. Ayrıca drama entegreli derslerde adayların farklı karakterlere bürünerek kendilerini daha rahat ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu süreçte adaylarda motivasyon ve derse katılımın arttığı, drama sayesinde sınıfların daha interaktif olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bu bulguların sonucunda, erken yaşta yabancı dil eğitimi sürecinin drama yöntemi kullanılarak desteklenmesi ve ders planlarının ona göre tasarlanması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Drama yönteminin erken yaşta yabancı dil eğitimi sürecinde etkili kullanılması sonucunda çocukların kelime bilgisine artış olduğu ve öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve kapsayıcı hale getirdiği gözlemlenmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için drama entegreli dersler sayesinde daha doğal ve eğlenceli öğrenme ve öğretme ortamı yaratılmıştır. Ayrıca, drama yönteminin etkin kullanılmasının dinamik, motive, eğlenceli ve interaktif sınıf ortamı yarattığı ve özellikle erken yaş yabancı dil sınıflarında aktif olarak bu yöntemin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi

Gizem Sivrikaya¹

Gökhan Karaosmanoğlu²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.013

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 30.04.2021

Düzelme 07.06.2021

Kabul 06.07.2021

Anahtar Sözcükler

Müzedeki drama

Müze eğitimi

Çağdaş müze

Yaratıcı drama

Müze bilinci

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Çalışmada, Türkiye’de yaratıcı drama eğitmeni yetiştirmenin yanı sıra müze konusunda çeşitli çalışmalar yapan, müze birimine sahip olan ve kongreler düzenleyen Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan projeler incelenmiştir. 681 proje içinde müze ile ilgili toplam 16 bitirme projesinin olduğu saptanmıştır. Projeler, doküman analizi yoluyla incelenmiş, bu süreçte Yaratıcı Drama ile Tasarlanan Müze Uygulamaları İçin Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar; araştırma sorularıyla paralel bir şekilde belirlenen başlıklar (katılımcılar, örneklenen müzeler, çalışma alanı, atölye başlıkları, projelerin süresi, kullanılan mekânlar) halinde değerlendirilip sunulmuştur. Değerlendirilen her bir konu başlığı tablo, grafik gibi görseller kullanılarak somutlaştırılmaya çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı grupların sıklıkla örgün eğitimle bağlantılı bir şekilde belirlendiği; kazanımların çoğunlukla eğitim programından bağımsız bir şekilde oluşturulduğu ve incelenen çalışmaların ağırlıklı olarak tarihe ilişkilendirilen müzelerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Söz konusu projelerdeki çalışma alanlarının çoğunlukla müze eğitimi, bölgenin tarihi ve kültürel önemi, tarih öğretimi, geleneksel el sanatları gibi müzeyi ve müzedeki eserleri ya da belirli bir konuyu müzede öğrenmeye dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca müze bilinci ve müze okuryazarlığına da katkı sağlayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ek olarak, müze binalarının (koleksiyonlarının bulunduğu alanlar) ve dersliklerin en sık kullanılan mekânlar olduğu, bununla birlikte müze bahçesi, müze eğitim atölyesi gibi müzelerin bir bileşeni olan diğer alanların da çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak ileride yapılacak çalışmalar için öneriler geliştirilmiştir: 1. Çalışma grubuna örgün eğitim ağı ile ulaşabilecek drama eğitmenleri, katılımcı grubun eğitim ve meslekle ilgili arka planlarını çeşitlendirerek farklı gruplara ulaşabilmek için velilerle çalışmalar yapabilir; 2. Projeler yalnızca örgün eğitim ile bağlantılı olarak değil aynı zamanda toplumun farklı kesimlerine yönelik gerçekleştirilebilir. Bunun için ortak amaçlarda buluşulabilecek farklı sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılabilir; 3. Drama eğitmenleri farklı müze türlerinde çalışma konusunda teşvik edilebilir; özellikle dramanın bir sanat eğitimi alanı olduğu düşünüldüğünde çağdaş sanat müzelerinin kullanımı desteklenebilir; 4. Projeler hem dramanın bir disiplin olarak amaçlarını yerine getirmesi hem de müzelerin toplumsal misyonunu gerçekleştirebilmesi amacıyla sosyal konular üzerine gerçekleştirilebilir.

1 Bilim Uzmanı, Ankara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, Türkiye, e-posta: gsivrikaya@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-785X>

2 Doktor, Ankara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, Türkiye, e-posta: gkaraosmanoglu@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6612-4669>

Examining Creative Drama Projects Developed for Museums

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.013

Article History

Received 30.04.2021

Revised 07.06.2021

Accepted 06.07.2021

Article History

Drama in museum

Museum education

Contemporary museum

Creative drama

Museum awareness

Article Type

Research paper

Abstract

In the study, the projects completed within Doğaç Creative Drama Leadership programme, which not only trains creative drama leaderships, but also organizes congresses, carries out various works on museums and has a museum unit, were examined. Thus, the sample of the study was determined purposefully. It was determined that there are 16 projects related to the museums among 681 projects. The projects were examined through document analysis, and the Evaluation Form for Museum Practices Designed Through Creative Drama was used in this process. The results were evaluated and presented under categories (participants, sampled museums, study area, workshop titles, duration of the projects, spaces used) determined in parallel with the research questions. Each category was embodied by using visuals such as tables and graphics. Also, the findings were supported by comments. As a result of the research, it is revealed that the participant groups were often determined in connection with formal education networks. Also, it is seen that the objectives of the projects were mostly stated independently of the curriculum. Additionally, the projects examined are mainly implemented in museums associated with history. It is also shown that the fields in the projects are museum education, the historical and cultural importance of the region, history teaching, traditional handicrafts, and the objects in the museum or teaching some subjects in the museum. Moreover, it is seen that there are studies that contribute to museum awareness and museum literacy. In addition to these, it is observed that museum buildings (areas where their collections are located) and classrooms are the most frequently used spaces in the implementation process of the projects, while other areas that are components of museums such as museum garden and museum education workshop are also used. Based on the results of the research, suggestions for future creative drama projects related to museums are as follow: 1. In order to create groups including different educational backgrounds or professional experiences, parents can be participants of the projects if it is more appropriate to evaluate school networks for creative drama leaders; 2. In order to reach various participant groups, different nongovernmental organizations can be collaborated to achieve common goals. In this way, the goals of contemporary museology which is about serving and reaching out to every group in society can be met; 3. The leaders can be encouraged to utilize different kinds of museums, especially contemporary art museums because drama is an arts education area; 4. The study areas of the future projects implemented in museums may include social issues. In this way, the main objectives of the creative drama and the mission of the museums can be achieved.

Giriş

Farklı başlıklarla ele almak mümkün olmakla birlikte, çağdaş müzecilik ile yaratıcı drama alanının *iletişim, misyon ve eğitim sistemi ile ilişki* olmak üzere üç başlıkta ortaklaştığı söylenebilir. Öncelikli olarak müzelerin, hem geleneksel anlayışta hem de günümüzde birer iletişim ortamı olduğunu söylemek mümkündür. Leinhardt, Crowley ve Knutson'a (2002) göre aile, arkadaş veya okul gruplarının bir araya geldiği mekânlar olan müzelerde teşhir edilen koleksiyonlar, sergiler ya da nesnelere, insanlar arasında diyalog başlatıcı birer unsur olarak rol alırlar. Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımından beslenen bu bakış açısına göre nesnelere, kişiler arası iletişim ve etkileşim aracı olduğu söylenebilir. Belirtilen yaklaşım, müzelerin bulunduğu her dönem için geçerliliğini korurken iletişim boyutu çağdaş müzede bir paradigma değişimi ile birlikte vurgulanır. Hatton (2012), müzelerin işlevlerine ait kavramları müzelerin bulunduğu tapınaklardan başlatıp günümüzün postmodern müzesine gelecek şekilde dört aşamada irdeler. Müzelerin sosyalleşme işlevlerinin geçmiş dönemlerde farklı kavramların içine gömülü olmakla birlikte, günümüzün postmodern müzesinde somut olarak ifade edildiğini; müzelerin kültürel merkezler, sosyal enstrümanlar olduğunu belirtir. Yaratıcı drama alanına bakıldığında ise iletişimin, yaratıcı drama alanındaki temel kavramlardan biri olduğu görülür. Adıgüzel (2019a, s. 46-47), yaratıcı drama süreçlerindeki paylaşımların katılımcılar arasındaki iletişim ve etkileşim sürecine dayandığını belirtir. Buradaki etkileşimin diğer etkileşimli öğrenme ortamlarından farkının, yaratıcı dramanın canlandırmalara dayanan doğası olduğu ifade edilir. Dolayısıyla hem çağdaş müzelerin hem de yaratıcı drama alanının iletişim temelinde keşiştiği söylenebilir.

Çağdaş müzeler ile yaratıcı dramanın bulunduğu bir diğer noktanın her iki disiplinin sahip olduğu misyonlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu noktada, Uluslararası Müzeler Birliği'nin 2019 yılında Kyoto'da düzenlenen kongrede oylanmak üzere önerilen müze tanımındaki bazı ana noktalara değinmek yararlı olabilir. Önerilen tanımda, müzelerin *demokratikleştirici, kapsayıcı ve çok sesli alanlar* olduğu ifade edilmekle birlikte amaçlarının bazıları *insan onuruna, sosyal adalete, küresel eşitlik ve refaha katkı sunmak* olarak belirtilmiştir (ICOM, 2019). Önerilen müze tanımı ile müzelerin, sosyal eşitsizliği ve kültürel farklılığı kabul ederek katılımcı, işbirlikli ve şeffaf bir anlayışla sorumluluk almaya gönüllülüğünü ortaya koyduğu görülmektedir (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020, s. 20-21). Yaratıcı drama alanının temel hedeflerinden biri de müzelere benzer biçimde, katılımcıların demokratik tutum ve davranışlarını, toplumsal farkındalıklarını geliştirmektir (Adıgüzel, 2019a). Bu amaca koşut bir biçimde, yaratıcı drama alanında sosyal adalet üzerine çalışmaların (Keleşoğlu ve Metinnam, 2018; Metinnam ve Adıgüzel, 2019) yapıldığı; yaratıcı dramanın disiplin boyutunda, toplumsal konuların ele alınmasının önerildiği görülmektedir. Belirtilen noktalardan yola çıkarak hem günümüz müzesinin hem de yaratıcı drama alanının, yarattıkları temas alanları ile birlikte toplumsal çatışmaların çözümünde dönüştürücü bir rol üstlendikleri söylenebilir.

Üçüncü olarak, müzeler ve yaratıcı dramanın eğitim sistemi ile ilişkisi açısından ortaklaştığı söylenebilir. Hooper-Greenhill (1999, s. 127), müzelerdeki nesnelere öğrenme sürecinde katalizör görevi gördüğünü ve müzede öğrenmenin, yazılı dünyada olduğundan farklı bir ilgi ve dikkat ile zihni çalıştırdığını ifade eder. Ayrıca beyin araştırmaları üzerinde yoğunlaşan Willingham, kendisi ile yapılan bir görüşmede, müzelerin, okulların veremeyeceği veya evde karşılanamayacak olan deneyimlere aracılık ettiğini söyler; müzelerin öğrenme motivasyonu sağladığının altını çizer (Shulman, 2014). Böylece müzeler, okul sisteminin kazanımlarına hizmet edecek şekilde

değerlendirilen alanlar olarak kullanılır. Bu noktada Türkiye'deki gelişmelere bakmak yararlı olabilir. Öğretmenlerin, okul ile müzeleri eğitim ortamı olarak birleştirebilmeleri için 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında protokol imzalanmıştır. Protokolle birlikte, ilk ve orta öğretim eğitim programlarındaki kazanımların öğrencilere müze ortamında aktarılmasının hedeflendiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019a). Bu amaç kapsamında akademisyenlerle iş birliği yapılmış, 15 bin öğretmenin eğitici eğitimine katılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (Kızılkaya, 2020, s. 5). İş birliği kapsamında kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla birlikte 630 öğretmene ulaşılmıştır (Okvuran ve Karadeniz, 2021, s. 1). Ayrıca 2018 yılı itibariyle eğitim fakültelerinin eğitim programlarına Müze Eğitimi ile Okul Dışı Öğrenme Ortamları derslerinin eklendiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının, öğretim alanları ile müzeleri bütünlüklü bir şekilde bir araya getirebilmeleri yönüyle desteklendikleri söylenebilir. Böylece müzelerin gelecek kuşaklar tarafından yaşam boyu öğrenme alanı olarak kullanılması yönünde sürdürülebilir adımlar atıldığı ifade edilebilir.

Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması ise ders içeriklerinin canlandırmalar yoluyla işlenmesi, deneyimlerin kurgusal ortamda yaşayarak öğrenilmesi ile ifade edilir (Akar-Vural ve Somers, 2016, s. 3). Winston ve Tandy (2019, s. 76), yaratıcı dramanın, insanî önemi olan konuların incelenmesine öncelik verdiğini belirtir. Söz gelimi, eğitim programındaki “elektrik” veya “maddeler” gibi konular, insanlar arasında yarattıkları çatışma noktaları ile birlikte işlendiğinde derinleşen ve zenginleşen öğrenme deneyimlerine yardımcı olur. Adıgüzel (2014, s. 9-13), Türkiye’de yaratıcı dramanın, eğitimde bir yöntem olarak yoğun bir şekilde kullanıldığını ifade etmiştir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı protokolle birlikte yaratıcı dramanın eğitimde kullanımına ilişkin eğitici eğitimlerinin verilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019b). Hedef kapsamında, öğretmenler için destekleyici bir kitap hazırlanmıştır. Kitapta, eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlara, temel drama uygulamalarına ve uygulama örneklerine yer verildiği görülmektedir (Adıgüzel vd., 2019). Son olarak, yaratıcı drama ve müzelerin eğitim amacıyla birlikte kullanıldığı çalışmaların (Okvuran, 2012; Akyol ve Köksal Akyol, 2017; Karaosmanoğlu, 2017; Adıgüzel, 2019b) alanyazında yer aldığı da ifade edilmelidir.

Müzedeki drama olarak adlandırılan (Okvuran, 2012; Karaosmanoğlu, 2017) ve yaratıcı drama ile müzenin bir araya geldiği, müze ortamlarında drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmalara sıklıkla rastlandığı görülmektedir. Yaşantı temelli çeşitli nesnelere bulunduğu müzelerde, yaşantıya dayalı bir öğrenme biçimi olan yaratıcı drama ile katılımcılar ya da müze ziyaretçilerinin kalıcı deneyimler edindikleri ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, müze ve okul dışı ortamlarda yapılan araştırmalara ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı iki araştırmanın (İlhan, 2017; Saraç, 2017); yaratıcı drama ile ilgili araştırmaların genel görüntüsüne ile ilgili üç araştırmanın (Ulubey ve Toraman, 2015; Akdemir ve Karakuş, 2016; Calp ve Seçgin, 2019) bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan, müze ve yaratıcı dramanın bir araya getirildiği uygulamaların genel görüntüsüne ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada, belirtilen problem durumundan yola çıkılarak Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği bünyesinde tamamlanan, müze ile yaratıcı dramanın birlikte ele alındığı uygulamaya dayalı çalışmaların incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırma ile yanıt aranan sorular şunlardır:

- Projelere katılan gruplar kimlerdir?
- Projelerde örneklenen müzeler hangileridir?
- Projelerin çalışma alanları nelerdir?
- Projelerde belirlenen atölye başlıkları nelerdir?
- Projeler için ayrılan süre ne kadardır? Belirlenen sürenin ne kadarı müze öncesinde, müzede ve müze sonrasında kullanılmıştır?
- Projeler sırasında hangi mekânlar kullanılmıştır?

Projelerin belirtilen araştırma soruları doğrultusunda incelenmesi ile birlikte, müzeleri odağa alan yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin genel bir çerçeve ortaya konacaktır. Böylece uygulamadaki zenginlik, boşluk ve ihtiyaçların belirlenmesinin, ilerideki uygulamaların şekillendirilmesine kaynak sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği kursu bünyesinde tamamlanan, müzelere yönelik geliştirilen yaratıcı drama projeleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yazılı veya görsel veri kaynaklarının incelenmesi olarak ifade edilen doküman analizinde, dokümanların veri kaynaklarından biri olması veya dokümanların tek veri seti olarak kullanılmasının önemli bir soru olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-197). Bu noktada, araştırmadaki veri kaynağının, problem durumu ve çalışma amacı doğrultusunda, yalnızca dokümanlar olduğu belirtilmelidir.

Araştırmanın verileri araştırma grubu tarafından geliştirilen *Yaratıcı Drama ile Tasarlanan Müze Uygulamaları İçin Değerlendirme Formu* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın aşamaları aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

- Alanyazın taraması
- Yaratıcı Drama ile Tasarlanan Müze Uygulamaları İçin Değerlendirme Formu'nun geliştirilmesi
- Uzman görüşünün alınması
- Uzman görüşlerine göre forma son halinin verilmesi
- Örneklemin belirlenmesi
- Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği kurumundan arşiv izni alınması
- Veri analizinin yapılması
- Raporun yazılması

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada müzelere yönelik geliştirilen yaratıcı drama projeleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çağdaş Drama Derneği ve Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kursu, müze birimi ve her yıl düzenlediği kongreleriyle

ülkemizde müzede drama çalışmalarına katkı sağlayan kurumların başında gelmektedir. Müzeler ve müzelerde dramanın, etkin kullanımına yönelik çalışmalar yapan kurumun düzenlediği kongrelerden birinin başlığı Yaşayan Müze'dir. Kurum, bu kongrede gerçekleştirilen çalışmaları aynı başlığa sahip kitapta yayımlamıştır. Belirtilen gerekçelerden yola çıkarak Özel Doğaç Drama Eğitimliği/Liderliği Kursu projeleri bu çalışmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu belirlendikten sonra kurum arşivine erişim için kurumdan gerekli izin alınmıştır. 681 proje başlığı, "müze", "müzecilik", "kültür", kültürel miras", "galeri" anahtar sözcükleriyle tanımlanmış ve müzeye yönelik 16 projenin geliştirildiği araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 198), tek veri kaynağı olarak dokümanların kullanıldığı çalışmalarda, araştırmacıların öncelikle alanyazından yararlanarak veya kendi belirlediği kategorilerle işe başlaması gerektiğini belirtir. Kategorilerin araştırmanın amacına ve araştırma sorularına göre organize edilmesi bu noktada önem taşır. Bu sebeple, araştırma verilerinin toplanması amacıyla bir çerçeve belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından *Yaratıcı Drama ile Tasarlanan Müze Uygulamaları İçin Değerlendirme Formu* geliştirilmiştir. Değerlendirme formunda, müzelerde gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinin kapsamlı bir biçimde betimlenmesi amacıyla *Çalışma grubu (Katılımcılar), Örneklenen müzeler, Çalışma alanı, Atölye başlıkları, Projenin süresi, Proje süresince kullanılan mekânlar* gibi başlıklar belirlenmiştir. Formun geliştirilmesinin ardından formdaki maddelere ve araştırmanın amacına yönelik olarak müze ve yaratıcı drama alanında çalışmalar yapan uzmanlardan görüş alınmış ve değerlendirme formuna son hali verilmiştir. Geliştirilen form yardımıyla Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği kursu katılımcılarının tamamladığı 16 bitirme projesi formdaki maddeler göz önünde bulundurularak analiz edilmiş; veriler tek tabloda bir araya gelecek şekilde raporlaştırılmıştır. Genel görüntünün çizilmesine yardımcı olan bu tablodaki veriler çözümlenmiş; sonuçlar gruplandırılarak araştırma sorularına paralel olacak şekilde başlıklar halinde sunulmuştur.

Etik

Araştırmanın veri kaynakları olan Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Kursu projeleri doküman temelli kaynaklardır. Bu sebeple araştırma, insan üzerinde yapılan araştırmalar etik kurul onayını gerektirmemektedir. Veri kaynaklarına ulaşabilmek için proje arşiv erişim izni, 21-0051 sayılı belge ile ilgili kurumdan alınmıştır. Bulguların sunumu sırasında proje yazarının, danışmanının veya başlığının ismi belirtilmemiştir. Her bir proje belge numarasına göre sıralanmış; projeler sırasıyla PR1, PR2...PR16 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Müze alanında gerçekleştirilen yaratıcı drama projeleri, bilimsel niteliğinin yanı sıra uygulanan atölye çalışmalarını da içermektedir. İki bölümde incelenebilecek çalışmalarda öncelikle çalışmanın adı, neden ve nasıl yapıldığı, alanyazındaki örnekleri içeren gerekçesi, amacı, katılımcı grubu ve gerçekleştirilen mekânları içeren bir giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümünün ardından, uygulanan atölyelerin ve atölyelerden elde edilen verilerin değerlendirildiği bir bölüm bulunmakta, bu bölümü yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle tasarlanan uygulama atölyeleri izlemektedir. Projeler, *Yaratıcı Drama ile Tasarlanan Müze Uygulamaları İçin Değerlendirme Formu* yardımıyla

belirlenen kategorilere göre analiz edilmiş, ulaşılan bulgular belirlenen başlıklar altında, tablolar ve şekiller ile sunularak yorumlanmıştır.

Katılımcılar, Örneklenen Müzeler ve Çalışma Alanlarına İlişkin Bulgular

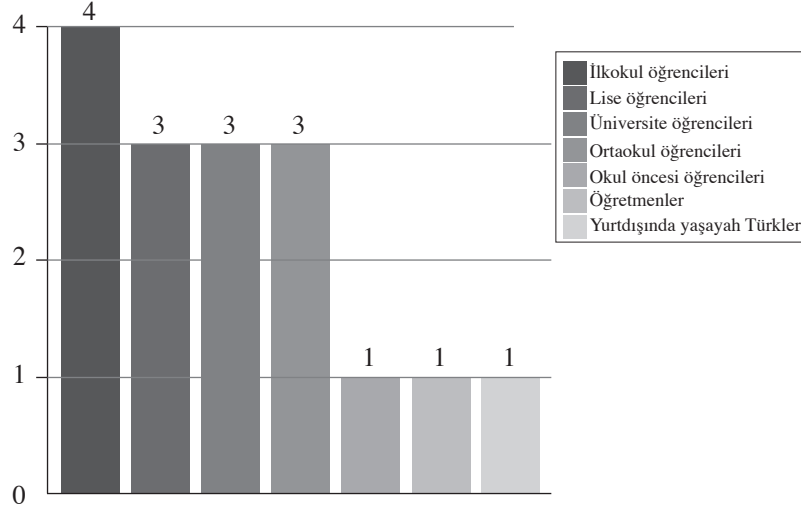
Bu kısımda, projelerdeki katılımcı grupların nasıl tanımlandığı; projelerde hangi müzelerin örneklendiği; çalışmalarının hangi disiplinler/çalışma alanları odağında yapıldığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. *Projelerin çalışma alanları, örneklenen müzeler ve katılımcılar*

Kod	Çalışma Alanları	Örneklenen Müzeler	Katılımcılar
PR1	Tarih öğretimi	Anadolu Medeniyetleri Müzesi	9. sınıf öğrencileri
PR2	Müze eğitimi, müze bilinci	Çengelhan Rahmi Koç Müzesi	Öğretmenler (sınıf ve sosyal bilgiler)
PR3	Hayat Bilgisi (Fen eğitimi)	Türk Hava Kuvvetleri Müzesi	3. sınıf öğrencileri
PR4	Müze eğitimi, müze bilinci	Çocuk müzesi	Öğretmen adayları
PR5	Tarih öğretimi	Anadolu Medeniyetleri Müzesi	10. sınıf öğrencileri
PR6	Müze eğitimi, müze okuryazarlığı	Çengelhan Rahmi Koç Müzesi	5. sınıf öğrencileri
PR7	Tarih öğretimi, bölgesinin tarihteki yeri ve önemi	Efes Müzesi	Farklı yaşlardaki lise öğrencileri
PR8	Müze eğitimi, müze bilinci	İzmir Konak Arkeoloji Müzesi	5. sınıf öğrencileri
PR9	Geleneksel el sanatları öğretimi	Ankara Etnografya Müzesi Vakıf Eserleri Müzesi	4. sınıf öğrencileri
PR10	Yaşanılan kentteki tarihi mekânların tanıtımı	Trabzon'daki tarihi ve kültürel yapılar (Ayasofya Müzesi, Trabzon Müzesi, Atatürk Köşkü, Sümela Manastırı)	Mimarlık 3. sınıf öğrencileri
PR11	Müze bilinci, Tarih boyunca İstanbul	İstanbul Arkeoloji Müzeleri	3. sınıf öğrencileri
PR12	Müze eğitimi, müze bilinci	İstanbul Arkeoloji Müzeleri	5. sınıf öğrencileri
PR13	Çevresel sürdürülebilirlik	Gümüşlük Çocuk Müzesi, Mausoleum Antik Alanı, Myndos Antik Kenti, Pedasa Antik Kenti	3. ve 4. sınıf öğrencileri
PR14	Mesleklerin tanıtımı	Bursa Kent Müzesi	6 yaş grubu çocuklar
PR15	Kentteki tarihi ve kültürel yapılar, kent bilinci	Giza Piramitleri, Opera House, Mısır Müzesi	Yurtdışında yaşayan Türkler
PR16	Arkeoloji eğitimi	Bursa Arkeoloji Müzesi, Aktopraklık Açık Hava Müzesi	Arkeoloji 1. sınıf öğrencileri

Proje Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Müze ziyaretlerinde farklı yaş gruplarından kişilerin müzeleri ziyaret ettikleri görülebilir. Genellikle yetişkinlerin görüldüğü müze binaları, öğretmenleri eşliğinde müzeleri ziyaret eden öğrenci gruplarını, bir rehberle eş zamanlı hareket eden turist kafilesini de sıklıkla ağırlamaktadır. Müzeleri ziyaret eden kişilerin herhangi bir özelliğe sahip olmaları gerekmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, müzeler ziyaretçi kitlesi açısından tarafsız, eşitlikçi bir perspektife sahiptir. Söz konusu eşit dağılımın yaratıcı drama ile gerçekleştirilen müze çalışmalarında da görülmesi beklenmektedir. Ancak Şekil 1 gözden geçirildiğinde durumun pek de öyle olmadığı görülmektedir.

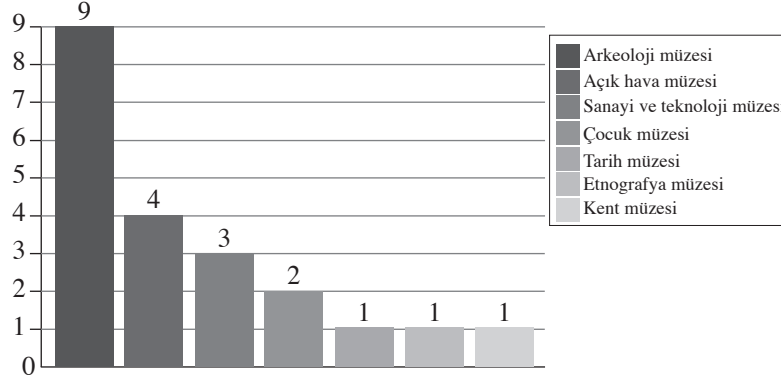


Şekil 1. Müze konusunda gerçekleştirilen yaratıcı drama projeleri katılımcıları

Yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak müzelerde gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcı grupların farklı yaş gruplarından olduğu görülmektedir. Şekil 1, söz konusu yaş gruplarının genellikle örgün eğitime devam eden öğrencilerin bu çalışmalarda yer aldıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcı grupların yedisinde ilköğretim öğrencileri; beşinde yetişkinler (üniversite öğrencileri, öğretmenler ve yurtdışında yaşayan Türkler), üçünde lise öğrencileri, birinde okul öncesi eğitim öğrencileri bulunmaktadır. Çocuk gruplarının katıldığı projeler incelendiğinde, PR7 ve PR13 dışındaki projelerin, katılımcı grubunun eğitim-öğretim hayatında bulunduğu yerle birlikte tanımlandığı görülmektedir. Bir diğer deyişle, gruplar oluşturulurken çocuk ve gençlerin kaçınıcı sınıf öğrencisi olduğunun temel alındığı görülmektedir. PR7'ye bakıldığında katılımcı grubun, konu edinilen bölgede yaşayan gençleri hedeflediği görülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında katılımcı grubun, aynı bölgede yaşayan benzer yaş grubundaki kişilerden oluştuğu söylenebilir. Yetişkin gruplarına bakıldığında, grup üyelerinin çoğunlukla öğrenim gördükleri veya mesleklerini icra ettikleri alanlarla tanımlandığı görülmektedir. Farklı olarak, yetişkin gruplarının eğitim durumu veya mesleğinden bağımsız bir şekilde bir araya geldiği, yurt dışında gerçekleştirilen projede katılımcıların (PR15) yurtdışında yaşayan Türklerden oluştuğu görülmektedir. Son iki yıldır ilgili ülkede yaşayan Türkiye kökenli kişilerden oluşan katılımcılar yaşadıkları kenti tanıma, tarihî ve kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi olma amacıyla bir araya gelmişlerdir.

Projelerde Örneklenen Müzelere İlişkin Bulgular

Günlük yaşamda ziyaret edilen müzeler hem kültür nesnelerinin, sanat eserlerinin bulunduğu binalar hem de birer öğrenme, etkileşim ve sosyalleşme mekânı olarak görülebilir. Müzeler yalnızca koleksiyonların bulunduğu binalar değil, aynı zamanda bahçeleriyle, dinlenme alanlarıyla; ören yerleriyle ya da açık hava alanlarıyla ziyaretçilerine çeşitli deneyim olanakları sunarlar. Bu bakımdan yaratıcı drama çalışmalarının gerçekleştirildiği müze alanlarını, yalnızca vitrinlerde sergilenen nesnelerin bulunduğu mekânlar olarak görmek müzelerin mekânsal açıdan sahip olduğu zenginliği gözden kaçırmak anlamına gelecektir.



Şekil 2. Müze konusunda gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinde kullanılan müzeler

Proje çalışmalarında farklı müzelerin mekân olarak kullanıldığı, drama eğitmenlerinin çalışılacak müzeyi projenin amacına, çalışma alanına ya da ele alınan konuya uygun olarak belirlediği görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, arkeoloji müzelerinin proje çalışmalarında en sık kullanılan müze türü olarak öne çıktığı görülmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında Türkiye’de hemen her şehirde bir arkeoloji müzesinin bulunması, bu müzelerin oldukça tanınır olması ya da söz konusu müzelerin ele alınan konuların (Tarih, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, arkeoloji eğitimi vd.) işlenmesine oldukça elverişli olması yer alabilir.

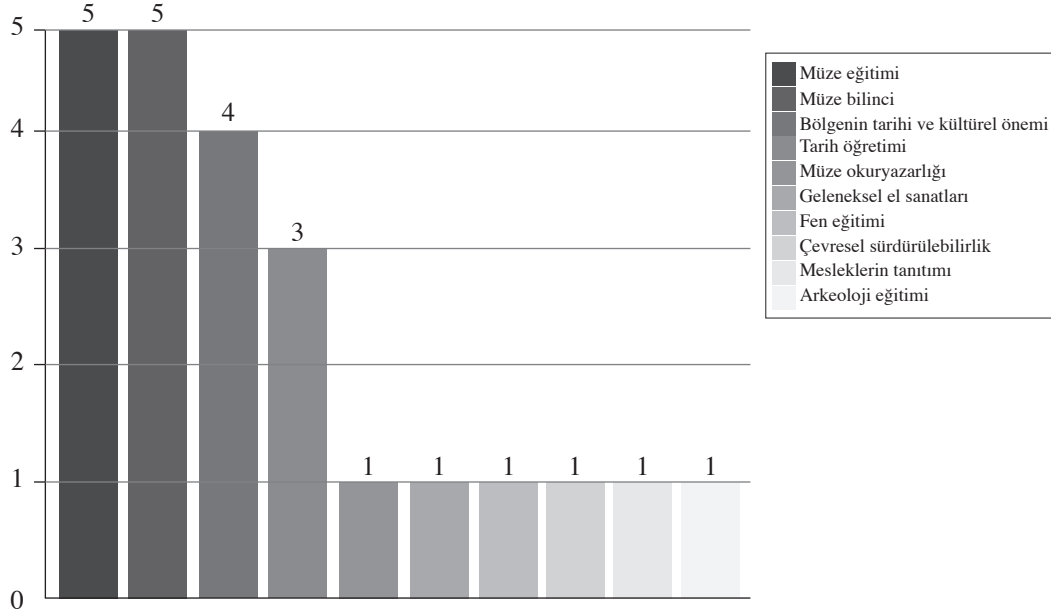
Arkeoloji müzeleri dışında açık hava müzelerinin, sanayi ve teknoloji müzelerinin de drama eğitmenleri tarafından drama çalışması yapmak amacıyla tercih edildiği görülmektedir. Drama eğitmenleri, çeşitli koleksiyonlara sahip olmaları, günlük yaşama ilişkin pek çok nesneyi barındırmaları ve katılımcılara zengin bir doğaçlama alanı sunmaları sebebiyle sanayi ve teknoloji müzelerini seçebilmektedirler. Benzer biçimde çocuk müzesi, tarih müzesi, etnografya müzesi ve kent müzesi de yaratıcı drama projelerinin amaçlarına uygun biçimde drama eğitmenleri tarafından belirlenmiştir.

Grafikte belirlenen müze türleri dışında kentin bir simgesi haline gelen, tarihî ve kültürel değerlere sahip olan yapılar da yaratıcı drama ile gerçekleştirilen müze çalışmalarında kullanılmıştır. Mimarlık öğrencileriyle gerçekleştirilen proje çalışmasında Trabzon Ayasofya Müzesi, Trabzon Müzesi (Kostaki Konağı), Trabzon Atatürk Köşkü ve Sümela Manastırı projenin amaçlarına uygun bir biçimde kullanılmış, benzer biçimde Kahire’de yaşayan Türkler ile gerçekleştirilen projede, şehrin simgesi olan Giza Piramitleri, Opera House gibi tarihi yapılarda drama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Projelerde Belirlenen Çalışma Alanlarına İlişkin Bulgular

Çalışma alanı, müzelerle yaratıcı dramayı birleştiren bir köprü niteliğinde görülebilir. Aynı zamanda projenin amacı hakkında ipuçları da sunan çalışma alanları, müzenin türüne, katılımcı grubun gelişim özelliklerine, drama eğitmeninin alan bilgisine ya da branşına göre değişiklik göstermektedir. Söz gelimi sınıf öğretmeni olan bir drama eğitmeni hayat bilgisi, fen bilimleri ya da sosyal bilgiler öğretim programından bir konu belirleyerek müze çalışması yapabilmektedir. Örneklem grubundan PR1'in projesini ortaöğretim tarih dersine yönelik olarak tasarlandığı ve 9. sınıf öğrencileriyle tarih öğretimine dayalı olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. PR3 isimli projede ise hayat bilgisi dersi kapsamında belirlenen bir konunun müze çalışması ile birlikte işlendiği görülmektedir.

Yaratıcı drama ile gerçekleştirilen müze çalışmalarında tek amaç, ele alınan konuyu öğretmek ve katılımcıların ilgili konu hakkında kapsamlı bilgi sahibi olması değildir. Müzelere karşı duyarlı bireyler haline gelen katılımcılar, bu süreçte aynı zamanda müze bilinci kazanırlar ve müzeler konusunda farkındalık sahibi olurlar. Drama eğitmenlerinin proje çalışmalarında belirledikleri çalışma alanları Şekil 3'te görülebilir.



Şekil 3. Projelerde belirlenen çalışma alanlarının dağılımı

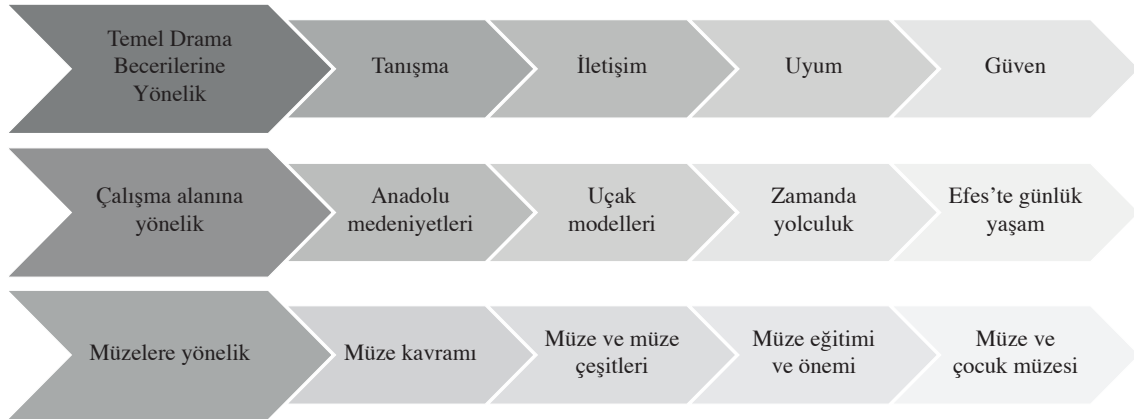
Şekil 3 incelendiğinde, tarihe yönelik çalışma alanlarının (bölgenin tarihi ve kültürel önemi, tarih öğretimi ve arkeoloji eğitimi) drama eğitmenleri tarafından sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Nitekim yalnızca tarih öğretimi değil aynı zamanda bölgenin tarihi ve arkeolojiye yönelik çalışmalar da yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle işlenmiş, tarihle ilişki kurularak öğrencilerin etkin bir biçimde söz konusu içerikleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Tarih ve arkeolojinin ardından doğrudan müze koleksiyonlarının öğrenilmesine yönelik müze eğitimi çalışmaları gelmektedir. Son olarak, müze eğitimine yönelik projelerin tümünde (PR2, PR4, PR8, PR11, PR12) koleksiyonlara ilişkin çalışmaların yanı sıra müze bilinci geliştirmenin de hedeflendiği görülmektedir. Projelerden birinde (PR6) ise müze okuryazarlığına yönelik çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu noktada müze bilinci ile müze okuryazarlığı arasındaki farkın belirtilmesi uygun olabilir. Müze bilinci, “müzenin ve müze ile ilgili temel kavramların bilinmesi, müzenin sadece çeşitli nesnelerin sergilendiği kurum

olmadığı, bu sergilenenler yani koleksiyonlarıyla yüzyılların kültürel üretimini barındırdığının, önemli bir öğrenme ortamı olduğunun farkında olunması” (Beştepe, 2017, s. 82) olarak açıklanabilir. Diğer yandan temel düzeydeki müze okuryazarlığının, müze nesnelere okunması yani bir anlamda görsel okuryazarlıkla ilgili (Stapp, 1992) olduğu ifade edilebilir. Projelerde bu konu başlıkları dışında fen eğitimi, geleneksel el sanatları, meslekler ve çevre ile ilişkili çalışmalar yapıldığı da gözlemlenmektedir.

Müzelere yaratıcı drama ile gerçekleştirilen projeler incelendiğinde çalışma alanlarının ve örneklenen müzelerin bir dersin (tarih, hayat bilgisi, arkeoloji vb.) kazanımlarını gerçekleştirmek, müzeleri ya da müzelerdeki eserleri öğretmek, katılımcıların yaşadıkları kente (Efes, Kahire, Trabzon) yönelik farkındalık sağlamak veya müze bilinci kazandırmak gibi amaçlarla belirlendiği söylenebilir. Çalışma alanına yönelik müzenin belirlenmesinde; çalışma grubunun gelişim özellikleri, dersin kazanımları ya da yaşanan çevredeki müzelerin varlığının etkili olduğu ifade edilebilir. Bu noktada, Türkiye’de pek çok kentte bulunan arkeoloji müzeleri belirlenen konu başlıklarının en sık kullanıldığı müze türü olarak göze çarpmaktadır.

Projelerde Belirlenen Atölye Başlıklarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı drama projelerinin en önemli aşamalarından biri çalışmanın amacına uygun konu başlıklarının belirlenmesidir. Şekil 4’te drama öğretmenlerinin atölye başlıklarını belirlerken göz önünde bulundurdıkları konu başlıkları sunulmuştur.



Şekil 4. *Yaratıcı drama projelerinde belirlenen atölye başlıkları*

İncelenen projelerde müze öncesinde ele alınan konu başlıklarının sıklıkla tanışma, iletişim, etkileşim, uyum, güven gibi başlıklar olduğu gözlemlenmiştir. Belirtilen başlıklar, drama çalışmalarında grup dinamiğinin oluşması amacıyla kullanılmaktadır. Bu başlıkların yanında,

- Müze kavramına;
- Müzeye ve müzedeki nesnelere;
- Müzenin türüne bağlı olarak müzedeki nesnelere ilişkili kavramlara (balon, rüzgâr gülü, yelpaze; oyun ve oyuncak, yaratıcılık, çocuk ve müze; kültür ve sembol, vd.);
- Konuya (Selçuklu mimari yapılarını keşfetme, çevre kirliliğine duyarlı olma) yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda belirlenen konu başlıklarının ve müzede gerçekleştirilen etkinliklerin müzelerin türüne, müze koleksiyonlarına ve eserlere paralel bir şekilde belirlendiği söylenebilir. Ek olarak, bazı çalışmalardaki atölye isimlerinin müze koleksiyonları temel alınarak belirlendiği ifade edilebilir.

Projelerin Süresine İlişkin Bulgular

Üç aşamalı olarak gerçekleştirilen müzelerdeki eğitim çalışmalarının müze öncesi aşamasında, ele alınacak olan konu ve kavramlara giriş yapılması beklenir. Müzede yapılan çalışmalarda ise kavramlar ve konu, müze koleksiyonu ile birlikte derinleştirilir. Katılımcıların, duylara dayalı, otantik ve yaratıcı çalışmalar aracılığıyla ve nesne temelinde gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte deneyimlerini, düşünce ve duygu dünyalarını zenginleştirmeleri desteklenir. Dolayısıyla uyaran zenginliği açısından müzelerde değerlendirilen sürenin önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle projeler için ayrılan toplam süre ile birlikte müze öncesinde ve müzede kullanılan zaman dilimleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma bulguları, sonuç, tartışma ve öneriler başlığı altında literatür desteği ile birlikte ele alınmıştır.

Tablo 2. *Proje uygulamalarında müze öncesi, müzede ve müze sonrası aşamaları için ayrılan süreler*

Kod	Toplam	Müze öncesi	Müzede	Müze sonrası
PR1	31	21	10	-
PR2	18	6	12	-
PR3	12	5	5	2
PR4	15	15	-	-
PR5	18	12	6	-
PR6	24	-	24	-
PR7	18	12	6	-
PR8	19	6	10	3
PR9	24	8	14	2
PR10	21	2	16	3
PR11	21	9	9	3
PR12	20	4	16	-
PR13	18	8	10	-
PR14	23	5	14	4
PR15	25	9	16	-
PR16	21	1,5	18	1,5
Toplam	328	122	186	17

Tablo 2 incelendiğinde, projeler için ayrılan sürelerin 12 ilâ 31 saat arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Tüm projeler için ayrılan sürenin 328 saat olduğu; bu sürenin 186 saatinin müze sırasındaki çalışmalara; 122 saatinin müze öncesindeki çalışmalara; 17 saatinin müze sonrası çalışmalara ayrıldığı görülmektedir.

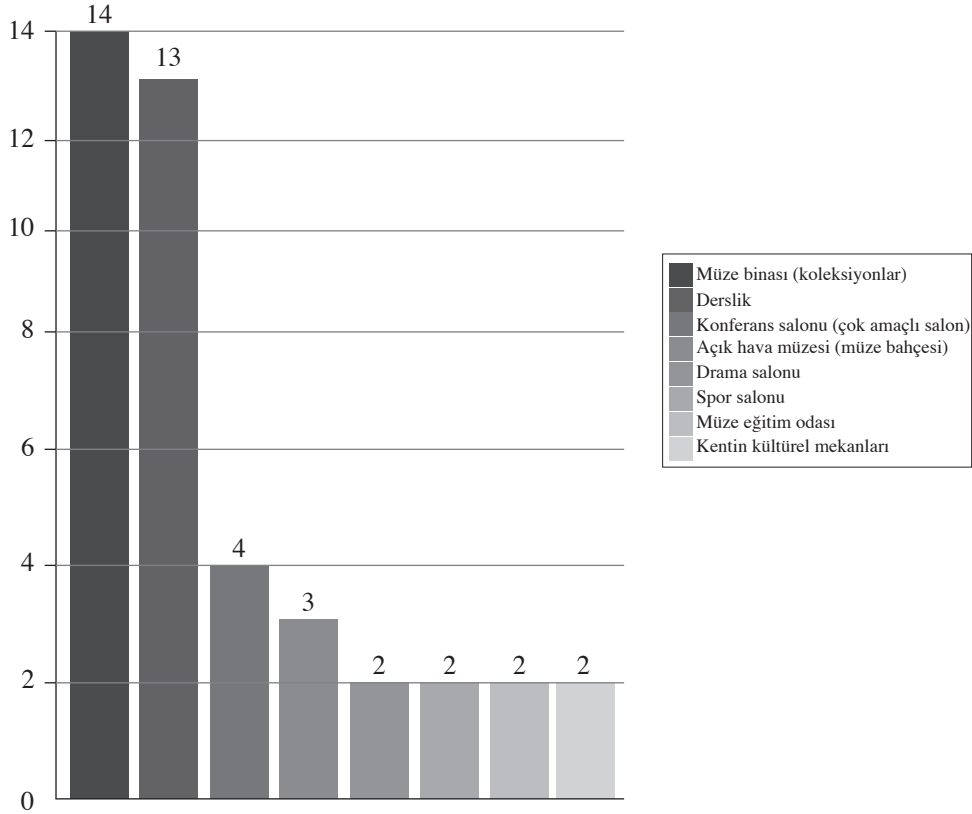
Projelerin 10 tanesinde (PR2, PR6, PR8, PR9, PR10, PR12, PR13, PR14, PR15, PR16), müzede kullanılan sürenin müze öncesindeki süreye göre daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Belirtilen projeler içinde müze kullanım süresinin en düşük olduğu projede müzeye ayrılan sürenin 10 saat; en yüksek sürenin ise 24 saat olduğu görülmektedir. Ayrıca iki projedeki (PR3, PR11) müze öncesi uygulama ile müzedeki uygulamanın eşit süre dağılımına sahip olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra, üç projenin (PR1, PR5, PR7) müze öncesi için ayrılan sürenin müze için ayrılan süreye kıyasla daha az olduğu; bir projede (PR4) ise müzenin hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. PR4 dışındaki tüm projelerin müze öncesi ve müzedeki sürelerine bakıldığında müzede geçirilen en kısa sürenin beş saat olduğu gözlemlenmektedir (PR3).

Müzede gerçekleştirilen çalışmalar sonrasında yapılan genel değerlendirme (müze sonrası aşaması) süreleri incelendiğinde, projelerin dokuz tanesinde bu aşamaya özel bir zaman diliminin ayrılmadığı gözlemlenmektedir. Geri kalan projelerde ise bu sürelerin 1,5 ilâ 4 saat arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Projelerde Kullanılan Mekânlara İlişkin Bulgular

Yaratıcı dramının ve müzelerin en önemli kesişim noktası yaşantıların temel alındığı alanlar olmalıdır. Yaşantılara dayalı bir sanat eğitimi biçimi olan yaratıcı drama çalışmaları müzelerde gerçekleştirildiği süreçlerde dramatik kurgunun oluşturulmasında herhangi bir uyarana gereksinim duymaz. Müzeler sahip oldukları pek çok eserle, tarihçeleriyle ya da medeniyetlere ev sahipliği yapan koleksiyonlarıyla drama katılımcılarına eşsiz malzemeler sunar. Bu açıdan yaratıcı drama çalışmalarının müzelerde gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Şekil 5'te proje çalışmalarında kullanılan mekânlar ve mekânların kullanılma sıklığı görülmektedir.



Şekil 5. Müze konusunda gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinde kullanılan mekânlar

Müzeleri konu alan yaratıcı drama çalışmalarının genellikle koleksiyonların bulunduğu müze binasında, okullardaki dersliklerde, konferans salonunda, çok amaçlı salonda, açık hava müzesinde ya da müze bahçesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Drama öğretmenleri bu mekânlar dışında drama salonu, spor salonu, müze eğitim odası gibi mekânları da kullanmışlardır. Bazı projelerin birden fazla mekânda gerçekleştiği, bazı projelerin ise katılımcıların yaşadıkları kentte (Kahire, Trabzon, Bursa) bulunan çeşitli müzeleri, tarihî ve turistik mekânları tanımaları yönünde tasarlandığı görülmüştür.

Yaratıcı drama ile tasarlanan müze uygulamalarında asıl amaç katılımcıların müzeler ve müzelerdeki eserlere temas ederek yaşantıya dayalı bir öğrenme gerçekleştirmeleridir. Proje çalışmalarındaki etkinlikler genellikle müze eğitiminin aşamaları olarak nitelenebilecek müze öncesinde, müzede ve müze sonrasında olarak üç aşamada yapılandırılmış, müze öncesinde katılımcılarla belirlenen konu başlığına ve projenin uygulanacağı müzeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu etkinliklerin genellikle okullarda bulunan dersliklerde gerçekleştirildiği, farklı olanaklara sahip olan okullarda bu atölyelerin konferans salonu, çok amaçlı salon ya da spor salonu gibi daha geniş, konforlu ve drama etkinlikleri için daha uygun mekânlarda gerçekleştirildiği görülmüştür. Müze öncesinde gerçekleştirilen drama atölyelerinde tanıma-tanışma, iletişim, uyum, güven gibi temel drama becerilerine yönelik başlıklar belirlenmiş ve öğrencilerin öncelikle dramaya ve aynı zamanda ele alınacak konuya ısınmaları, hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında okuldaki mekânların daha çok müze öncesinde kullanıldığı ya da müzede çalışma gerçekleştirilemeyen durumlarda kullanıldığı söylenebilir. Söz gelimi 19 saat süren ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen PR8 isimli proje süresince, müze öncesinde altı saatlik bir çalışma okulun spor salonunda uygulanmış, ardından 10 saat boyunca müzede çalışmalar yapılmış ve 2 saatlik bir çalışmayla okul spor salonunda müze sonrası çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu etkinliklerin gerçekleştirildiği mekânların yaş grubuna, ziyaret edilen müzeye ve ele alınan konuya göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Söz gelimi katılımcıların bir kurumda öğrenci oldukları projelerde, müze öncesi etkinlikler daha çok derslik, spor salonu, toplantı salonu, konferans salonu gibi mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yetişkin olduğu ya da örgün eğitim dışında bir araya getirildiği gruplarla yapılan çalışmalarda ise belediyelerin veya derneklerin mekân olanaklarının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Projelerden birinde okuldaki drama salonunun kullanıldığı, bazı projelerde ise müzenin uygun olmadığı, tadilatta olduğu ya da izin alınmadığı durumlarda ise müzede yapılacak derslerin sınıf ortamında yapıldığı görülmüştür.

Müze öncesinde yapılan çalışmaların ardından projelerin büyük bir kısmında müzede drama etkinliklerinin gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu süreçte farklı türdeki müzeler, müzelerdeki koleksiyonlar, açık hava müzeleri, müze bahçeleri ya da müze eğitim odası kullanılmıştır. Bazı projelerin drama çalışmaları tek bir müzede gerçekleştirilmiş (PR1, PR2, PR3, PR5, PR6, PR8, PR11, PR12, PR14), bazı çalışmalar birden fazla müzede gerçekleştirilmiş (PR7, PR9, PR10, PR13, PR15, PR16), bazı çalışmalarda ise (PR4) fiziksel olarak bir müze mekânı kullanılmamış, drama çalışmaları bir kulübün toplantı merkezinde gerçekleştirilmiş ve çocuk müzeleri için gönüllü yetiştirmek amacıyla çocuk müzelerine yönelik drama çalışmaları yapılmıştır.

Müze sonrası çalışmalar genellikle müze öncesinde kullanılan derslik, konferans salonu gibi mekânlarda gerçekleştirilmiş ve proje çalışmasının genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Tablo 2 gözden geçirildiğinde, müze sonrası değerlendirme oturumlarının proje süresinin küçük bir bölümünü kapladığı, drama öğretmenlerinin çalışmalarını genellikle müzelerde tamamladıkları görülmektedir.

Müze mekânları dışında gerçekleştirilen müze sonrası çalışmalarında *Değerlendirme, Proje sürecinin değerlendirilmesi, Genel değerlendirme, Mektup okuma* gibi başlıkların kullanıldığı, müzelerde tamamlanan çalışmaların genellikle ayrı bir değerlendirme oturumunun bulunmadığı görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Projelerdeki grupların çoğunlukla katılımcıların kaçınıcı sınıfa gittiği veya hangi meslek alanından (mimarlık öğrencisi, arkeoloji öğrencisi, öğretmen veya öğretmen adayı) olduğuna göre tanımlandığı gözlenmektedir. Bu durum, yaratıcı drama eğitmen adaylarının düzenli olarak çalışma yapabilecekleri grup bulmakta yaşadığı zorlukla ilgili olabilir. Bu noktada, Saraç'ın (2017) okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim araştırmalarına yönelik çalışmasındaki bulgulardan birinin, velilerle yürütülen çalışmaların varlığına ilişkin olduğu eklenmelidir. Buradan hareketle, grup bulmanın kolay olmadığı ve farklı meslek ve yaş grubundan kişilere ulaşmayı mümkün kılan bir grup olarak velilerle müze odağında yaratıcı drama çalışmalarının yapılabileceği söylenebilir. Eğitim durumundan farklı olarak projelerin birinde, katılımcı grubun “yurtdışında yaşayan Türkler” olarak milliyetleriyle, tanımlandığı görülmektedir. Diğer yandan, farklı kuruluşlarla yapılabilecek iş birlikleri sayesinde engelliler, göçmenler, ev-okulu grupları vd. gibi çeşitli gruplara da erişim sağlanabilir. Böylece müzelerin toplumun farklı kesimlerine ulaşmaya dair hedeflerine (Onur, 2012; Karadeniz, 2017) de hizmet edilebilir. Bu noktada, kurulan iş birliğindeki paydaşlardan birinin de müze olacağı söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda çoğunlukla tarihle ilişkili müzelerin veya ortamların kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, örneklenen diğer müze türlerinin sanayi ve teknoloji müzeleri ile çocuk müzeleri olduğu görülmektedir. Proje çalışmalarında bilim müzelerinin, doğa tarihi müzelerinin, farklı uzmanlık alanlarına yönelik müzelerin, modern veya postmodern dönem sanat müze ve galerilerin kullanılmadığı görülmektedir. Projelerdeki çalışma alanlarına bakıldığında çalışmaların tarih, müze eğitimi, müze bilinci, fen eğitimi, geleneksel el sanatları, çevre ve meslekler üzerine olduğu görülmektedir. Bu noktada, kullanılan müze türleri ile çalışma alanlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öncelikli olarak gelecekteki projelerin hem müze türleri hem de çalışma alanları ile çeşitlendirilmesi önerilebilir. Projelerde kullanılmamış olan diğer türlerdeki müzelerin eğitim sürecine katkısı (Bozdoğan, 2007; Dilli, 2014; Beştepe, 2017) düşünüldüğünde, bu durumun kaynakların -çeşitli müzelerin- etkili bir şekilde kullanımı ile ilgili bir konu olarak göz önünde bulundurulmasının anlamlı olacağı söylenebilir. Ayrıca tarih dersinin işlenebileceği alanlar olarak akla ilk gelen yerler arkeoloji, etnografya veya yakın tarihle ilgili müzeler olabilirken tarihle ilişkili uygulamaları sanat, teknoloji veya uzmanlık alan müzelerinde gerçekleştirimin de mümkün olduğu -bir diğer deyişle çalışma alanı ile müze türlerinin çaprazlanmasıyla hibrit çalışmaların yapılabileceği- eğitmen adaylarına hatırlatılabilir.

Bunların yanı sıra, çalışma alanları ve katılımcılar birlikte ele alındığında, katılımcı grupların genel olarak eğitim düzeyi ile anıldığı görülmektedir. Eğitim programından hareketle uygulanan projeler olmakla birlikte, hedef ve kazanımların belirlenmesinde çoğunlukla eğitim programından bağımsız çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla örgün eğitim kapsamındaki kişilere ulaşmanın sebebinin eğitim programını destekleyen içerikler geliştirmekten ziyade çoğunlukla yaratıcı drama oturumlarına düzenli katılım sağlayacak olan grup bulma sorunu ile ilgili olduğu çıkarımı güçlenmektedir. Bu noktada, müze odağında yapılan yaratıcı drama çalışmalarının sosyal adalet (Metinnam ve Adıgüzel, 2019), göç (Adıgüzel, 2021), toplumsal cinsiyet (Altnova ve

Adıgüzel, 2013) gibi günümüz sorunlarını ele alan bağlamlarda da gerçekleştirilebileceği; belirtilen çalışma alanlarının müzelerin dönüştürücü hedefiyle de ilişkili olduğu söylenebilir.

Projelerde ele alınan atölye başlıkları incelendiğinde, drama eğitmenlerinin yaptığı çalışmalar ikiye ayrılabilir: Temel drama çalışmaları, projenin hedefi ile doğrudan ilişkili çalışmalar (müze kavramı, müze nesne ve koleksiyonları, müzede nesnelere yönelik kavramlar ve konular). Yani eğitmenlerin yalnızca projenin amacına yönelik değil; aynı zamanda dramanın amaçlarına uygun başlıklar belirledikleri, katılımcıların projede ele alınan konuya ısınmaları kadar drama ile tanışmalarını, oyun oynamalarını, iletişim kurmalarını, uyum içinde çalışmalarını ve birbirlerine güven duymalarını da amaçladıkları görülmektedir. Diğer yandan temel drama çalışmalarının sıklıkla kullanıldığı düşünüldüğünde, projelerde belirlenen amacın dışında grup dinamiğini oluşturma, uyumlu hareket etme, etkili iletişim kurma vb. amaçlara yönelik çalışmalar yapıldığı da söylenebilir.

Müze öncesinde ve müzede gerçekleştirilen çalışmalar için ayrılan sürelerle ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, projelerin çoğu için müzelere ayrılan sürelerin müze öncesine ayrılan süreye kıyasla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Belirtilen bulgu Dilli (2017) ile Tatar ve Bağrıyanık'ın (2012) öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonuçları ile kıyaslandığında umut verici olarak yorumlanabilir. Çünkü araştırmacıların çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerle okul dışı ortamlara ziyaret düzenlenmemesine ilişkin gerekçelerden ikisinin müzede disiplin sağlama ve güvenlik sorunları olduğu belirtilmiştir. Yaratıcı drama eğitmen adaylarının, belirtilen sorunlara karşılık müzede 5 ilâ 24 saat arasında değişen sürelerde uygulamalar yapmış olması, belirtilen sorunların aşılabildiğine yönelik olumlu örnekler olarak değerlendirilebilir. Yine de değerlendirmenin, bu hali ile aceleci bir yorum olabileceği söylenebilir. Çünkü bu konunun, müze çalışmalarının yapılmamasına ilişkin diğer değişkenlerle -katılımcı sayısı, uygulamanın eğitim programı ile ilişkisi, öğretmenin deneyimi (Cooper ve Latham, 1988; Dilli, 2017) gibi- birlikte burada ifade edilenden daha karmaşık bir başlık olduğu eklenmelidir. Müze sonrası aşamasına özel bir zaman ayrılmaması, her bir atölye sonunda değerlendirme çalışmalarının kısa sürelerle halihazırda yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan, projelerin değerlendirme süreçlerinin kapsamlı başka bir araştırma ile ele alınması önerilebilir.

Atölyeler sırasında kullanılan mekânların çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmektedir. Eğitmenlerin müze eğitimi öncesinde daha çok okulların derslik, konferans salonu, spor salonu veya drama salonu gibi alanlarını kullandığı görülmektedir. Belirtilen alanların, örgün eğitimle ilişkili mekânlar olmakla birlikte bazı projelerde belediye veya derneklerle iş birliği ile ulaşılan mekânlar olduğu görülmüştür. Müze ziyaretlerinde koleksiyonların bulunduğu alanlar, müzenin bahçesi veya eğitim atölyesi gibi çeşitli alanların kullanıldığı gözlemlenmektedir. Müze ziyareti sırasında müzelerin koleksiyon içeren alanlarının yanı sıra diğer alanlarının da kullanılması müze okuryazarlığının bir parçası olarak ifade edilmektedir (Stapp, 1992). Belirtilen bulgu ile birlikte, ilgili projeleri yürüten eğitmenlerin hem müzelerin olanaklarına dair farkındalığa hem de bu olanakları kullanmaya dair kültürel ve psikolojik esnekliğe sahip olduğu ifade edilebilir. İfade edilen esnekliğin yaygınlaşması ve zenginleşmesi amacına yönelik olarak, gerçekleştirilecek projelerde müzelerin sergi alanlarının yanı sıra diğer alan ve olanaklarının da değerlendirilmesi teşvik edilebilir.

Toparlamak gerekirse, araştırmanın bulgu ve değerlendirmelerden yola çıkarak ileride müze odağında yapılacak olan yaratıcı drama projeleri için şunlar önerilebilir:

- Çalışma grubuna örgün eğitim ağı ile ulaşılabildiği durumlarda, farklı eğitim geçmişi veya uzmanlık alanı olan kişilerin bir araya gelmesini sağlamanın bir yolu, velilerin katılımcı olduğu projeler yapmak olabilir.
- Projeler yalnızca örgün eğitim ile bağlantılı olarak değil, aynı zamanda toplumun farklı kesimlerine yönelik olarak da gerçekleştirilebilir. Farklı katılımcı gruplarına ulaşabilmek için ortak amaçlarda buluşulabilecek olan çeşitli sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapılabilir. Bu, aynı zamanda çağdaş müzelerin toplumun farklı kesimlerine ulaşma hedefiyle de örtüşür.
- Yaratıcı drama öğretmenleri, projelerinde farklı müze türlerinde çalışmalarını konusunda özendirilebilir. Özellikle yaratıcı dramanın bir sanat eğitim alanı olması sebebiyle çağdaş sanat müzelerinin kullanılması konusunda cesaretlendirilebilirler.
- Projeler hem dramanın bir disiplin olarak amaçlarını yerine getirmesi hem de müzelerin toplumsal misyonunu gerçekleştirebilmesi amacıyla sosyal adalet, göç ve toplumsal cinsiyet gibi konular hakkında gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2014). Bir ders ve yöntem olarak yaratıcı drama alanında yapılan çalışma ve gelişmeler. N. Aykaç (Yay. Haz.), *Ders drama yöntem drama* içinde (s. 9-13). Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, Ö. (2019a). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Adıgüzel, Ö. (2019b). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(1), 23-43.
- Adıgüzel, Ö., Beştepe, N. E., Metinnam, İ., Doğan, S., Başbuğ, S. ve Çetinkaya, Ö. (2019). *Eğitimde drama*. S. Akbıyık (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Akar-Vural, R. ve Somers, J. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akyol, A. A. ve Köksal Akyol, A. (2017). Müzelerde ve arkeolojik alanlarda drama uygulamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 105-126.
- Altınova, H. ve Adıgüzel, Ö. (2013). Yaratıcı drama yöntemiyle verilen toplumsal cinsiyet eğitimi Programının Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 15-32.
- Beştepe, N. E. (2017). Resim iş öğretmenliği programında müze eğitimi ve uygulamaları dersinin işlevi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 77-86. doi:10.21612/yader.2017.014
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cai, Y. (2020). What is in a museum definition? Reflections on ICOM's new museum definition. *Museological Review*, 24, 7.
- Calp, Ş. ve Seçgin, M. G. (2019). Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Cooper, C.P. ve Latham, J. (1988). The pattern of educational visits in England. *Leisure Studies*, Volume 7, s.255-266.
- Dilli, R. (2014). Doğa tarihi müzelerinin eğitimdeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 40, s.81-96.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar 214, s.303-316.

- Hatton, A. (2012). The conceptual roots of modern museum management dilemmas. *Museum Management and Curatorship*, 27(2), 129-147. doi:10.1080/09647775.2012.674319
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi*. (M. Öрге Evren, E. G. Kapçı, Çev.) B. Onur (Yay. Haz.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- International Council of Museums (2019). *ICOM announces the alternative museum definition that will be subject to a vote*. Erişim adresi: <https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/>
- İlhan, A. Ç. (2017). Müze eğitimi alanında yapılmış tezler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 93-104. doi:10.21612/yader.2017.016
- Karadeniz, C. (2017). Müze ve toplum: Müzeyle topluma ulaşmak. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(8), 19-37.
- Karadeniz, C. ve Sivrikaya, G. (2020). Müzeler. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (2. Baskı, s. 19-56). Ankara: Pegem.
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı drama ile müzede öğrenme deneyimi: İstanbul arkeoloji müzeleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-61.
- Keleşoğlu, S. ve Metinnam, İ. (2018). Yaratıcı drama öğretmenlerinin sosyal adalet tutumlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 189-198. doi: 10.21612/yader.2018.014
- Kızılkaya, M. Ö. (2020). Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan ile müze eğitimi üzerine söyleşi. *Journal of International Museum Education* 2(1), 1-14.
- Leinhardt, G., Crowley, K. ve Knutson, K. (2002). Preface. *Learning conversations in museums* içinde (s. ix-xiii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Metinnam, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2019). Establishing cultural contact zones through creative drama. Betty Gianouli, Marios Koukounaras-Liagkis (Eds.), *Theatre/Drama and Performing Arts in Education: 304 Utopia or Necessity?* içinde (s. 303-314). Atina.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a, Mayıs 28). *Müzedede eğitim başlıyor*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/muzede-egitim-basliyor/haber/18739/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b, Eylül 23). *Kültür ve Turizm Bakanlığı ile kapsamlı iş birliği*. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kultur-ve-turizm-bakanligi-ile-kapsamli-is-birligi/icerik/756>
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 170-180.
- Okvuran, A. ve Karadeniz, C. (2021). Teacher’s impact on museum education and design of new generation school and museum collaboration in Turkey. *Museum Management and Curatorship*, DOI: 10.1080/09647775.2021.1914138
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze, eğitim ve gelişim: Müze psikolojisine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Shulman, R. (2014, 17 Kasım). Schools and museums: Interview with Daniel Willingham. *Museum Questions*. Erişim adresi: <https://museumquestions.com/2014/11/17/schools-and-museums-interview-with-daniel-willingham/>
- Stapp, C. B. (1992). Defining museum literacy. S. K. Nichols (Ed.), *Patterns in practice selections from the Journal of Museum Education* içinde (s. 112-117). ABD: Routledge
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), s.883-896.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32). 195-220.
- Winston, J. ve Miles, T. (2019). *Dramaya başlamak 4-11*. (P. Korkut, Çev.) Ö. Adıgüzel (Yay. Haz.). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Abstract

Examining Creative Drama Projects Developed for Museums

Gizem Sivrikaya³

Gökhan Karaosmanoğlu⁴

Introduction

Although it is possible to discuss it in different subjects, it can be said that contemporary museology and creative drama are common under three topics: *communication*, *mission* and *relationship with the educational system*. Firstly, it can be said that today's museums try to think of ways to communicate with the audience through their exhibitions and various activities (Leinhardt, Crowley & Knutson, 2002; Hatton, 2012) Also, communication is both a way to make creative drama happen and one of the skills aimed to be improved (Adıgüzel 2019a). In the second place, both contemporary museums and creative drama organizations care about social issues and aim to have an impact on today's problems such as social justice, migration, gender issues etc. (ICOM, 2019; Karadeniz & Sivrikaya, 2020, pp. 20-21; Adıgüzel, 2019a; Keleşoğlu & Metinnam, 2018; Metinnam & Adıgüzel, 2019). Thirdly, museums are mediums to support curriculum and creative drama is one of the interactive methods in today's educational system (Hooper-Greenhill, 1999, p. 127; Akar-Vural & Somers, 2016, p.3; Adıgüzel, 2014, pp. 9-13; Okvuran & Karadeniz, 2021, p. 1). Additionally, museums can be places for independent creative drama sessions. In these sessions, creative drama is not only a method, which has its own techniques, to use, but also a discipline having its own goals differently from the curriculum.

From the point of view meeting museology and creative drama mentioned above, the studies evaluating the works or studies in museums and/or in the field of creative drama were examined. When the literature is reviewed, it is seen that there are two studies in which evaluations were made on the studies conducted in museums or out-of-school settings (İlhan, 2017; Saraç, 2017). It is also seen that there are three studies (Ulubey & Toraman, 2015; Akdemir & Karakuş, 2016; Calp & Seçgin, 2019) presenting the evaluation of the general view of studies on creative drama. On the other hand, it was determined that there was no study regarding the general view of the practices where museum and creative drama brought together, which is the research problem of this study. In this study, based on the specified research problem, it is aimed to study the practice-based creative drama projects whose scope is museums. For this purpose, the projects completed within Doğaç Creative Drama Leadership programme, which is a private educational programme certificated by the Ministry of National Education and. The research questions are as follows:

3 MA., Ankara University, Art Faculty, Ankara, Turkey, e-posta: gsivrikaya@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-785X>

4 Ph.D., Ankara University, Art Faculty, Ankara, Turkey, e-posta: gkaraosmanoglu@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6612-4669>

- Who are the groups that participated in projects?
- What are the museums preferred in the projects?
- What are the study areas of the projects?
- What are the workshop titles determined in the projects?
- How long does it take for each project? What is the timeline of each project before, during and after museum stages?
- Which places were used during the projects?

By the examination of the projects based on the research questions, a general picture of creative drama practices that focus on museums will be revealed. Thus, it is thought that determining the circumstances, gaps and needs in projects may provide a resource for shaping future thoughts and practices meeting contemporary museology and creative drama.

Methodology

In this study, the projects carried out in the field of creative drama focusing on museums were aimed to analyze. The process of this study for this purpose was progressed as follows:

- Literature review
- Development of the Evaluation Form for Museum Practices Designed Through Creative Drama
- Receiving expert opinions
- Reorganizing the form according to expert opinions
- Sampling
- Obtaining archive access permission from the Doğaç Drama Leadership Institution.
- Determining the projects focusing on museums among all the projects
- Data analysis
- Reporting

In order to gain knowledge in depth about the creative drama projects focusing on museums, the purposive sampling method was used because Doğaç Drama Leadership Institution is a unique creative drama institution in Turkey contributing to museum studies with its museum unit and congresses held every year. In fact, one of the headings of the congresses was Living Museum and it was published as a book with the same themes. Thus, Doğaç Drama Leadership Institution projects focusing on museums are a sample group of this study. After defining the sample, necessary permission was obtained from the institution to have access to the archive. There are 681 projects and it is defined by the researchers that 16 of them are focused on museums.

In this study, the document analysis method was used. Şimşek and Yıldırım (2016, p. 198) states that in studies in which documents are used as the only data source, researchers should first start by making use of the literature or with the categories they have determined. At this point, it is important to organize the categories according to the purpose of the research and the research questions. Researchers of the study, who are both experienced in creative drama and museum

education, developed a form to analyze the projects. The form was sent to two scholars to have an expert opinion. Then, the form was reorganized according to expert opinions. The projects were analyzed by using the form and evidence was reported in a table that shows the big picture of the projects. Lastly, the results were clustered under categories parallel with research questions.

Conclusion and Discussion

For the first research question of the study, it is observed that participant groups of the projects were mostly defined based on their relationship with the formal education system or their future profession (for university students). This result is parallel with the findings of Saraç's (2017) study. Although groups were defined by what grade they are in, the goals and objectives of the study mostly were not related to the curriculum. The reason for this result can be about the difficulty to create a group who joins the sessions regularly.

For the second research question of the study, it is seen that leaders mostly preferred to utilize museums that are related to history including archeology, ethnography and city museums. Besides these, industry and technology museums and children's museums were also utilized. It can also be said that no modern or postmodern era art museums or galleries, science or natural history museums are included in the project processes although their contribution has a place in literature (Bozdoğan, 2007; Dilli, 2014; Beştepe, 2017). Especially, when it is stated that drama is an arts education area, it is striking that no contemporary art museums or galleries were utilized in any projects.

Also, the study areas of the projects, which is the third research question of the study, are history, museum education, museum awareness, science education, traditional handicrafts, environment and professions. These show the circumstances of the study areas of projects. However, it is remarkable that social issues that are cared by both museums and creative drama discipline (Onur, 2012; Karadeniz, 2017; Keleşoğlu & Metinnam, 2018; Metinnam & Adıgüzel, 2019) were not put under the scope by the leaders.

When the workshop titles of the projects, which is the fifth research question of the study, are examined, the workshops activities can be divided into two categories: Basic drama activities (ice-breakers, activities related to trust, collaboration and harmony) and activities directly related to the main goal of the project (museum concept, museum artifacts and collections, concepts and topics about museum artifacts). At this point, it can be concluded that projects could wander from the main objectives by not utilizing them before the museum stage appropriately.

For the sixth research question of the study, it is observed for most projects that the time allocated for museum stages were longer than the time allocated for before museum stages. This result can be implemented as promising because some studies (Dilli, 2007; Tatar & Bağrıyanık, 2012) indicate that teachers or candidates do not prefer spending a lot of time in museums due to the difficulty of classroom management and safety issues. The time allocated for museum stages ranges from 5 to 24 hours, which may show that the problems stated by teachers can be overcome. Still, not visiting museums with school groups is a complex topic including some other factors, so the inference stated here should be understood discreetly. Also, the time allocated for after museum stages, which are basically evaluation stages, is short, which can be another research topic.

The last research question is about the places used during projects. The findings show that leaders mostly used different school areas before the museum stages. For the museum stages, it is seen that some leaders used not only the places where collections are exhibited, but also museum gardens or museum education studios. In literature, using different areas of museums is one of the indicators of museum literacy (Strapp, 1992). Thus, it can be said some leaders have awareness about the facilities of museums and cultural and psychological flexibility to use those facilities.

In this study, the circumstances, gaps and needs in creative drama projects focusing on museums were aimed to reveal. Based on the evidences and conclusions mentioned above, these can be suggested for future drama projects focusing on museums:

- In order to create groups including different educational backgrounds or professional experiences, parents can be participants of the projects if it is more appropriate to evaluate school networks for creative drama leaders.
- In order to reach various participant groups, different nongovernmental organizations can be collaborated to achieve common goals. In this way, the goals of contemporary museology which is about serving and reaching out to every group in society can be met.
- The leaders can be encouraged to utilize different kinds of museums, especially contemporary art museums or galleries as drama is an arts education area.
- It can be suggested that the study areas of the future projects implemented in museums may include social issues such as social justice, migration, gender issues etc.

Harriet Finlay-Johnson'ın Drama Yaklaşımı¹

Cemil Sapmaz²

Ömer Adıgüzel³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.014

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 27.02.2021

Düzeltilme 27.03.2021

Kabul 08.06.2021

Anahtar Sözcükler

Harriet Finlay-Johnson

Yaratıcı drama

Yaratıcı dramanın öncüleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama alanı hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin çalışmalar ve dramadaki öncü kişilerin drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Bu çalışmada, eğitimde yaratıcı dramanın öncüsü kabul edilen Harriet Finlay-Johnson’ın dramaya yaklaşımı betimlenmeye çalışılmıştır. Drama alanında ilk çalışmaları yapan Harriet Finlay-Johnson’ın kendi kitabının incelenmesine dayanan bu araştırma, döküman incelemeye dayalı biyografik bir çalışmadır. Biyografik çalışma, bir bireyin yaşam hikâyesi, arşivsel dokümanlar ve kayıtlar kullanılarak tek bir birey üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu araştırma türünde bir kişi üzerine odaklanılır; o kişinin yaşamı, öyküleri, çalışmaları, özel olayları, vb. olaylar ve durumlar araştırmanın konusunu oluşturur. Araştırmada verilerin toplanması işi, “doküman incelemesi” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya konu olan Harriet Finlay-Johnson’ın, “yeni bir okul geleneği” oluşturmayı hedefleyerek gerek kendi dönemi gerekse günümüzde “devrimci” sayılabilecek kadar sıradışı bazı görüş ve uygulamalar ortaya koyduğunu, öte yandan günümüzdekilerle bazen benzerlik gösteren kimi görüş ve uygulamalarının, bazen de tam olarak örtüştüğünü, dolayısıyla onun bu alanda “öncü” sıfatını layıkıyla hakkettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, onun eğitim sahnesinden (sıradışı evliliğinden dolayı) kendisine yönelik baskılar nedeniyle çekilmesinin üzerinden bir asır geçmiş olmasına karşın, Harriet Finlay-Johnson’ın görüş ve uygulamalarından bazılarının hala günümüze ışık tutmakta olduğu ve diğer bazılarının – denendiği takdirde – belki de geleceğe giden yolda da önümüzü aydınlatabileceği yargısına varılmıştır.

1 Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2010 yılında Ankara Üniversitesi’nde yapılan yüksek lisans çalışmasından geliştirilmiştir.

2 Öğr. Gör. Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Temel İngilizce Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: cemilsapmaz@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4961-1588>

3 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: omeradiguzel@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.001

Article History

Received 27.02.2021

Revised 27.03.2021

Accepted 08.06.2021

Article History

Harriet Finlay-Johnson

Creative drama

Pioneers of creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

While the field of drama in education has been rapidly developing in Turkey, both the studies within the literature throughout the world and the research and studies on the views of the pioneers of drama do not seem satisfactory. In this study, it was aimed to describe the drama approach of Harriet Finlay-Johnson, who is acknowledged as a pioneer of drama. This research, based on the examination of the book of Harriet Finlay-Johnson, who made the first pioneering studies in the field of drama, is a biographical study based on document analysis. A biographical study is a study of a single individual using an individual's life story, archival documents, and records. This type of research focuses on a person, their life, stories, work, special events, etc. events and situations form the subject of the research. In this study, on the data was gathered by using the method of "document analysis". With this aim, the written resources containing information about the facts and phenomena which are subject to study have been scanned within the purpose of this study, and the data gathered through this scanning have been processed in the relevant sections and within a plan according to the aims determined beforehand. The evidence found out through this study indicates that Harriet Finlay-Johnson, who is the subject matter of this study, aims at an "a new school tradition" and put some opinions and applications into practice, which can be considered "revolutionary" both in her day and today; on the other hand, some of her views and practices are sometimes similar to the ones existing today and sometimes completely overlap them; and therefore, she duly deserves the epithet "pioneer". Consequently, although it has been a century since she stepped down the stage of education due to the pressure on her (because of her uncommon marriage for her time), it has been concluded that some of Harriet Finlay-Johnson's views and practices still illuminate the present day, and some others – if attempted – would be able to shed light on the way to our future.

Giriş

Dramanın önemli bir öğrenme yolu olduğu düşüncesinden hareketle İngiltere’de ilk adımlar, Harriet Finlay-Johnson tarafından atılır. 1913 yılında yayınlanan Dramatik Öğretim Yöntemi (The Dramatic Method of Teaching) adlı kitabı Harriet Finlay-Johnson’ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir. Bolton’a göre Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlenmesi amacını güder. O dönemde oldukça devrimci sayılabilecek sıra dışı bir eğitsel anlayışa sahiptir.

“O, çocuğun dramatik içgüdüsüne inanır; dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir; izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller; çocukların kendi drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda öncü olmalarına izin verir; çocukların mutluluğunu bir öncelik olarak görür” (Bolton, 1984, s. 11).

Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama alanı hemen hemen pek çok alanda hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin ilk çalışmaları yapan ve dramada ilk öncü olarak adlandırılan Harriet Finlay-Johnson’un drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Her ne kadar diğer öncüler için lisans üstü tezler yazılsa da öncülere yönelik çalışmalara sık rastlanmamaktadır (Özen, 2011; Metinnam 2011; Çelik Özçelik ve Öztürk, 2013; Uştuk 2014; Kömür Aksak, 2014; Gümüş, 2019; Cömert, 2019). Bu nedenle, alanın öncülerinden biri olarak gösterilen Harriet Finlay-Johnson’ın drama anlayışı konusunda Türkiye’de hemen hemen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bugüne kadar, Harriet Finlay-Johnson’ın kendi kitabının özgün halinden yararlanılarak bir analiz çalışması yapılmamıştır. Türkçe kaynaklara dayalı olarak yapılan araştırmada Harriet Finlay-Johnson’ın anlayışının ayrıntılı olarak anlatıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Türk drama eğitmenleri/liderleri, Harriet Finlay-Johnson hakkında onun drama uygulamalarını ilk başlatan kişi ve “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) kitabının da yazarı olduğu bilgisinin dışında fazla bir bilgiye sahip görünmemektedir. Türk eğitim dizgesi içerisinde, Harriet Finlay-Johnson’ın eğitim ve drama anlayışına, uygulama örneklerine ilişkin ayrıntılı bilginin ve alanyazında drama alanına ilişkin yazılan ilk kitap olma özelliği taşıyan “Dramatik Öğretim Yöntemi” kitabının içeriğinin ortaya koyulmasına gereksinim bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitimde drama alanında ilk öncülerden biri kabul edilen Harriet Finlay-Johnson’ın bu alandaki görüşlerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsünde drama nasıl yer almıştır?
2. Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama uygulama örnekleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Drama alanında çalışmalar üretmiş bir eğitimcinin kendi kitabının incelenmesine ve elde edilecek verilerin Türk drama eğitimine katkısı bağlamında değerlendirilmesine dayanan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışma nitel araştırma çalışmalarından döküman incelemeye dayalı biyografik bir çalışmadır. Biyografik çalışma, bir bireyin yaşam hikâyesi, arşivsel dokümanlar ve kayıtlar kullanılarak tek bir birey üzerine yapılan bir çalışmadır (Creswell, 2013, s. 47-50). Bu araştırma türünde bir kişi üzerine odaklanılır, o kişinin yaşamı, öyküleri, çalışmaları, özel olayları, vb. olaylar ve durumlar araştırmanın konusunu oluşturur.

Harriet Finlay-Johnson tarafından yazılan “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) adlı kitabı araştırmanın ana odağını oluşturmuştur (Finlay-Johnson, 2013, Sapmaz, 2010). Bu nedenle bu kitaptan çok sık göndermeler (atıflar) yapılmıştır. Ayrıca oyun, dramatizasyon ve drama konusunda Harriet Finlay-Johnson ile ilgili yapılan çalışmalar da incelenmiş ve elde edilen verilerden araştırmada yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışma, Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsünün ve dramayla ilgili tek kitabının incelenmesine dayalı olduğu için araştırmada verilerin toplanması, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmada elde edilen veriler, tematik analizle incelenmiştir. Tematik analizde kaynağın paylaştıklarına odaklanılır. Tematik analiz yaklaşımı bir dizi olayı kuramsallaştırırken kullanışlıdır. Araştırma sürecinde verilerin elde edildiği bağlamdan ziyade elde edilen verinin içeriği önemlidir (Saban ve Ersoy, 2017). “Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Dolayısıyla bu süreçte:

1. Konu ile ilgili yazılı kaynaklar araştırmanın amacı doğrultusunda taranmıştır.
2. Kaynak taraması sonucu elde edilen veriler, belirlenen amaçlar yönünde ilgili bölümde ve plan çerçevesinde işlenmiş, genel bir sonuca ulaşılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu bağlamda araştırma, ağırlıklı olarak Harriet Finlay-Johnson’ın “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) adlı kendi kitabıyla, araştırmanın amacı bağlamında ulaşılabilen diğer Türkçe - İngilizce yabancı kaynaklar ve dolayısıyla bu yayınları Türkçe’ye çeviren araştırmacının yorumu ile sınırlıdır.

Bulgular

Harriet Finlay-Johnson'ın Yaşam Öyküsü

Harriet Finlay-Johnson, 12 Mart 1871'de Hampstead'te doğmuş, annesi ve kızkardeşi Emily ile birlikte yaşamıştır. Tifodan ölen başka kızkardeşleri bulunan Finlay-Johnson da gençliğinde bu hastalıktan muzdarip olmuştur. Bir inşaat ustası olan babası, trajik bir şekilde öldürülmüştür. Finlay-Johnson aileyi geçindirmek için çalışmak zorunda olduğu için bir yandan da geceleri ve cumartesi sabahları öğretmenlik sertifikası edinmek için öğrenim görmüştür. Sertifika sınavlarını (ikinci kısım) 1892'de geçmiş ve sertifikayı iki yıl sonra almıştır. Harriet Finlay-Johnson 14 Haziran 1897'de Sompting Okulu'nda Başöğretmen olarak memuriyetine başlar. Çamaşırhane ve ev işi konusunda eğitilmiş olan kardeşi Emily, yuva bölümüne bir yardımcı öğretmen olarak atanır (Bowmaker, 2002, s. 17, 18)

Bowmaker, Finlay-Johnson ve kızkardeşi Emily'nin okuldaki ilk gün, okul binasına yaklaşmakta olan çocukları sınıfın penceresinden izlerken bir gerginlik havası içinde olmaları gerektiğini düşünür. Çünkü herkes, bu ilk tanışmanın önemini çok iyi bilmektedir. Söylentiler küçük topluluğun her tarafında büyük bir hızla yayılmıştır. Okul binasının yeni sakinlerinin gelişi hakkındaki dedikodular ortalığı kasıp kavurmaktadır. Köyden hemen hemen beş mil uzaklıktaki en uzak çiftliğin sakinleri bile, onlar neredeyse okul binasının eşliğinden adım attıkları anda kızkardeşlerin gençliklerini ve 'tarzları'nı duymuşlardır. Genel bilgiye göre, onların mobilyası, ceviz ağacından yapılmış güzel bir kır evi piyanosunu içermektedir. Bu piyano, parlak kırmızı renkli satenden dantelli bir kumaşa sahip olup, ince oymalı bir ön panonun arkasında yer almaktadır. Kitap dizileri, tablolar, notalar ve gazeteler, evde değerlerinin bilineceği bir yere konmak için – yazın gün ışığına çıkma sıralarını bekler durumda – istiflenmiştir (Bowmaker, 2002, s. 39, 40).

Dönemin teknolojik bakımdan gelişmeleri, Viktorya döneminde yaşayanların önceki herhangi bir dönemden daha fazla buluş üretmiş olmaları dolayısıyla, kendi zamanlarına göre şu an karşılaşılanlar kadar şaşırtıcı ve devrimcidir. Dünya, aniden bilimdeki şaşırtıcı birçok yeni buluşun farkına varmış, uzun pineklemesinden çıkıp birden garip görüntülerin içine dalmıştır. Arabalar, trenler, uçaklar ve yeni sesler: kurmalı gramfon, telsiz telgraf, hareketli resimler. Şaşırtıcı buluşlar ile yaşamın birçok alanında ve dünyanın birçok bölümünde karşılaşılır. Harriet Finlay-Johnson, bu önemli olaylara ayak uydurmaya yetecek kadar 'yaşam dolu' ve 'eğitilmiş' dir (Bowmaker, 2002, s. 2).

Bowmaker'ın belirttiğine göre "Sanatsal becerisi olan biri olarak Finlay-Johnson mükemmel bir piyanistti ve çizimde de çok başarılıydı (...). Onun fırsatları değerlendirme duygusunu (sense of opportunity), Sompting Okulu kütüklerine hassas bir şekilde çok sayıda kayıt tutmuş olmasından anlıyoruz. O, köylüler arasında 'mesafeli' olarak algılanırdı. 'Her santimiyle başöğretmen gibi görünürdü', 'yeri geldiğinde sivri dilliydi'. Ama bu algılara ters düşen şey, otuzlu yaşlarının sonunda, gelecekteki eşi George Weller'in bir fotoğrafının çevresine bir kalp çizmesiyle ortaya çıkan sevgisini gösterme tarzıydı. Emily'nin daha cana yakın olduğu düşünülürdü, ancak Sompting Okulu'ndaki işinde Emily, küçük çocukları sopalamasıyla hatırlanan birisiydi, oysa Finlay-Johnson, çocuklara düşkünlüğüyle sevgi gösteren, şefkatli ve kendini esirgemeyen biri olmasıyla hatırlanırdı. Eski öğrencileri, onun çocukların mutlu olmasını istediğini ve bir 'doğal öğretmen' olduğunu vurgulamaktadırlar" (Bowmaker, 2002, s. 18, 19).

Küçük Sompting Okulu'nun 1897'den 1910'a kadar başöğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson, kendi ilerici (öğretim) yöntemini konu alan *Dramatik Öğretim Yöntemi* (The Dramatic Method of Teaching) adlı bir kitap yazmış ve kitabı, Amerika ve Japonya kadar uzak ülkelerde övgülerle karşılanmıştır (Bowmaker, 2002, s. 1).

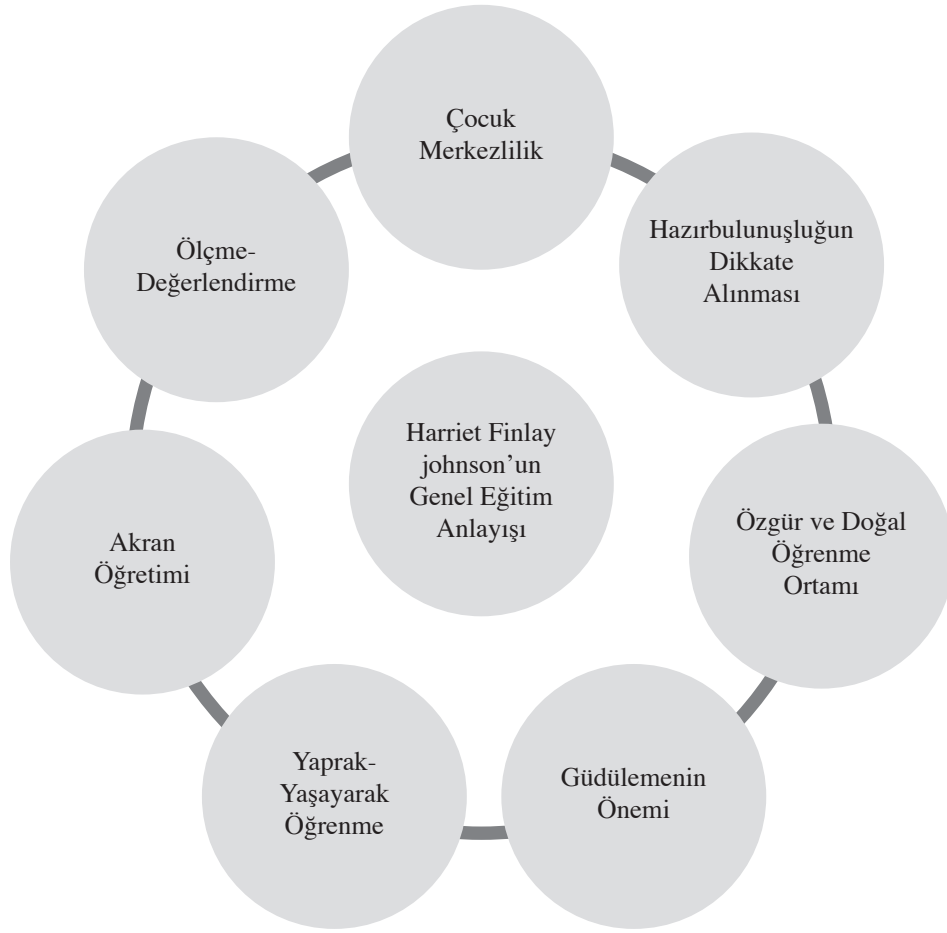
Bowmaker'ın (2002) belirttiğine göre *Dramatik Öğretim Yöntemi*, 1911 yılında ortaya çıkmıştır. Kitabın Ellen M. Cyr'ın editörlüğünü yapmış olduğu 1912 tarihli baskısı Amerika'da yayımlanmıştır. Kitabın daha sonra İngiltere'de yayımlanmış olan ikinci baskısında ise kitabın yazarı olarak sadece Harriet Finlay-Johnson'ın kendi adı görülür. Kitabın bu araştırmaya kaynak oluşturan ve İngiltere'de yayımlanmış olan orijinal baskısında, kitabın basım tarihi belirtilmemiştir. Bununla beraber, internet üzerinden yapılan araştırma sonucunda bazı kaynaklarda bu tarihin 1913 olarak verildiği görülmüştür (Finlay-Johnson, 1913). Dolayısıyla kaynakçada, elde başka bir somut bilgi bulunmadığı için (yanılma payı olduğu yadsınmadan) bu tarih kullanılmıştır.

İncelenen ikinci baskı ile birinci baskı arasında, başka bir araştırmaya konu oluşturabilecek kadar farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sözgelimi birinci basım kitabın adının başında “the” tarif edatının bulunması, kitabı yayıma hazırlayan bir editörün adının geçmesi, yayınevi, yayın tarihi ve yayın yerinin farklı olması dışında, birinci baskıda yer alan bazı fotoğrafların ikincide, ikinci basımdaki bazılarının ise birincide görülmeşi, fotoğraf dışındaki çizimlerin temaları aynı olmakla birlikte çizim üsluplarının farklı (birinci baskıda, göreceli olarak daha eski bir anlayışla) çizilmiş oluşu, birinci baskının sonuna bir indeks eklenmiş olması, ama hepsinden önemlisi, ikinci baskıdaki yazılarda bazı ekleme, çıkarma, değişiklik ve düzeltmelerin yapılmış olması, sözkonusu farklılıklardan göze çarpan bir kaçına örnek olarak verilebilir.

Harriet Finlay-Johnson *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabında, eğitim anlayışının ve yaşam görüşünün bir ölçüde anlaşılmasına yardımcı olan, çoğu “sıradışı” sayılabilecek bazı düşüncelere yer vermiştir. Ancak Finlay-Johnson kitabında, kuramsal ifadeler kullanmaktan kaçınıp, daha çok eğitim uygulamalarından edinilen deneyimleri aktarmayı özellikle tercih etmiştir. Yine de Finlay-Johnson kitabında, o dönemdeki eğitim ortamını çeşitli bakımlardan eleştirmekten geri durmamıştır. Bu eleştiriler, o dönemde yaygın olan eğitim yaklaşımı ve uygulamalarına ilişkin önemli ipuçlarını da ortaya çıkarır. Bunların yanında kitapta, Finlay-Johnson'ın Sompting Okulu'nda çalıştığı on iki yıl boyunca yapmış olduğu-çoğunlukla kendine özgü-eğitim uygulamaları ve bunlar hakkındaki yorumları bulunur. Bowmaker'a göre o, kitabında eğitimin istenen her yönüne değinmeye çalışmıştır (Bowmaker, 2002, s. 21).

Dramatik Öğretim Yöntemi, toplam on iki bölümden oluşmaktadır. Kitabın son bölümü dışındaki bölümlerinde “on dört yaşın altındaki öğrenciler için İlkokul'da kullanılan Dramatik Yöntem'i ele aldığım” belirten Finlay-Johnson, son “kısa bölümde ise daha çok, okulda başlamış olan çalışmanın, köydeki evlere ve okul sonrası yaşama girme biçimini ana hatlarıyla kısaca belirtmek istediğini” açıklamaktadır (Finlay-Johnson, 1913, s. 253).

Genel Eğitim Anlayışı



Şekil 1. Harriet-Finlay Johnson'un Genel Eğitim Anlayışına İlişkin Alt Kategoriler

Finlay-Johnson'ın *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabının birinci baskısının editörlüğünü yapmış olan Cyr, sözkonusu kitabın önsözünde, “Eğitim, yaşamın kendisidir, yaşam için bir hazırlık değildir yalnızca...” saptamasını yaptıktan sonra adını belirtmediği bir eğitimciden aldığı şu görüşlere yer verir: “Mutlu olanlar, çocukluk çağının kendiliğinden olan (spontane) etkinliklerini (activities) bastırmak yerine, kötü olanı iyiye dönüştürmenin yolunu öğrenmeye çalışarak, onları yönlendirmenin bilgisine ulaşmanın özlemine çekenlerdir, çünkü onlar mutlu, becerikli ve terbiyeli çocuklar yetiştirecektir” (Cyr, 1912). Cyr'ın kendi eğitim anlayışına ilişkin olarak söylediği bu sözler, aynı zamanda Finlay-Johnson'ın genel eğitim anlayışını da özetler niteliktedir.

Bolton'a göre Finlay-Johnson, “o dönemde bazı sıradışı anlayışlara sahiptir” (Bolton, 1984, s.11). O, dramanın eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılması bağlamında dünyadaki ilk öncü sayılabilir. Finlay-Johnson, göreve başladığı Sompting Okulu'nda o dönemin anlayışına uygun olarak yürütülen eğitim etkinliğinde “kökten bir değişikliğe gereksinim olduğu sonucuna vardığını” belirterek “Girişkenlik ve özgünlük adına çocukların kendi payına düşen o kadar azdı ki bir cerrahi müdahaleden – yani eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmaktan – daha küçük hiçbir müdahalenin gereksinimi karşılamayacağından emindim.” (Finlay-Johnson, 1913, s.15). görüşünü vurgular. Finlay-Johnson'ın bu sözleri, onun yaşadığı döneme uymayan “sıradışı”

eğitim anlayışının ve bu anlayış doğrultusunda ortaya koyduğu çağının çok ötesindeki yeniliklerin gerekçesini özetlemektedir.

“Çocuğun” Merkezde Yer Alması

Bolton’a (1984) göre Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlemesi olma amacını güder. Çocukların eğitimi söz konusu olduğunda “sadece en iyinin yeterince iyi olacağı” görüşüne sahip olan Finlay-Johnson, bu “en iyiyi arayış” sırasında çocuğun mutluluğunun gözardı edilebileceği kaygısını taşıdığını şöyle ifade eder:

“Ancak bizim (en dikkatli olanlarımızın bile), bu en iyiyi titizlikle ararken, yöntemin peşine düşüp çocuğu gözden kaçırabileceğimizi de düşünmeden edemiyorum. Beni, ilk çabayı giderek artan oranda çocukların kendileri için göstermeye yönelten şey, yöntem ve kuramlardan çok çocuklarla ilgilenmeye çalışmamdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 15).

Bununla beraber Finlay-Johnson’ın hiçbir yonteme bağlı kalmadan bazı gelişigüzel uygulamalar yaptığını düşünmek doğru değildir. Çünkü bir yandan kendi “çocuk merkezli” görüşleri doğrultusunda oluşturduğu, salt kendisine özgü bir *yöntemi* uygularken diğer yandan en iyiyi bulma yönündeki titiz arayışını aralıksız olarak sürdürmüştür.

Öğrencinin Hazır Bulunuşluğunun Dikkate Alınması

Finlay-Johnson, özellikle küçük yaştaki çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, eğitimin başarısının büyük ölçüde çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine uygun bir içeriğin oluşturulmasına ve yine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bağlı olduğunun bilincindedir. Dolayısıyla kendi öğrencilerinin yaşına uygun olmadığını düşündüğü “ilkokul geleneği”ne, gerek kitabında yer verdiği görüşleriyle gerekse Sompting Okulu’nda görev yaptığı dönemde (1897-1910) “geleneğe aykırı bir yöntem” izleyerek karşı çıkmıştır.

Finlay-Johnson, kendi uyguladığı öğretim yönteminin öğrencilerinin hazırbulunuşluğuna uygun ve dolayısıyla onlar için doğru bir seçim olduğunu savunmak amacıyla şu saptamayı yapmaktadır: “Başka bir okuldan bizim okula giren genç öğrenciler, farkına varmadan çok kısa sürede bizim usullerimize ve disiplinimize uyum sağlamaktaydılar; bence bu durum, bizim yöntemimizin, genellikle geçerli olana zıt olmasına karşın, işe yaradığını gösteriyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 32).

Öğrencinin “Güdülenmesi”nin Sağlanması

“Okul yöntemi meselelerine ilişkin hep bir aksiyom olagelmiştir; buna göre, herhangi bir konuyu öğretmenin ilk esaslarından birisinin ‘önce, *bilme isteği* uyandırın’ olması gerekir.” saptamasını yapan Finlay-Johnson (1913, s.36-37), kendi öğrencilerinin “derslerini dramatize etmeye başladıklarında, o zamana kadar onlara tümüyle yabancı gelen konulara ilişkin bir çok şeyi öğrenmek için hemen çok güçlü bir istek geliştirdiklerini” belirterek öğrencinin güdülenmesine verdiği önemi vurgulamaktadır.

Bilindiği gibi, eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrencinin gönüllü katılımı esastır. Drama çalışmalarını ilk olarak okul dışındaki “doğa incelemesi” sırasında başlatmış olan Finlay-Johnson, bu etkinliklerini okul içine taşıma kararı almasına ilişkin kararını açıklarken, yağmur nedeniyle inceleme gezisine çıkamadıkları bir gün, çocukların “oynama güdüsü” ile yaptıkları konuşmaların kendisinin bu yöndeki tüm kuşkularını yok ettiğinden söz eder. Böylece Finlay-Johnson

“hapsolmuş bir enerji ve emretmeye hazır bir ‘oynama güdüsü’nden oluşan iyi bir donanımla” işe girişir (Finlay-Johnson, 1913, s.35).

“Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı”nın Sağlanması

Finlay-Johnson’a göre iyi bir eğitimin en önemli koşulu, öğrencilerin “girişkenlik”, “özgüven” ve “özgünlük” niteliklerini ortaya çıkarması ve çocukların bu niteliklerini geliştirmelerini sağlaması; onların bilmedikleri konularda bir şeyler yapmaya zorlanmamalarıdır. Ancak dönemin okullarında, “okulda konuşmak kurallara aykırıdır” kuralı geçerlidir ve öğretmenler Finlay-Johnson’ın deyimiyle “Ayakta dur ve Anlat” (Stand-and-deliver) tutumunu benimsemişlerdir. Finlay-Johnson kitabında, bu kural ve tutuma, öğrencinin özgürlük, doğallık ve kendiliğindenliğini engellediği yönünde bir eleştiri getirmektedir.

Öğrencilerin “özgünlüğünün” engellenmesi hakkında, “bütün çocuklar, özgünlüğe önem verildiği ölçüde, özgündür” düşüncesini dile getirerek bu özelliğin çocukların doğasında zaten var olduğu olgusuna vurgu yapan Finlay-Johnson, derslerin salt anlatım ve soru-cevap prensibine göre işlenmesini çocuğun doğasının engellenmesi olarak değerlendirip “bu durumdaki bir çocuk, kendini ifade etmeyi değil, kendini – özgünlüğünü – bastırmayı öğrenmiş olacaktır” demektedir. Onun “uygulamalarıyla yoğurulmuş” tüm eğitim görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, çocuğun söz konusu özelliklerinin engellenmeyip, tam tersine bunların ortaya çıkarılmasına özen gösterilmesinin onun “olmazsa olmazları arasında yer aldığı görülür (Finlay-Johnson, 1913, s. 20).

“Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme”nin Sağlanması

Finlay-Johnson, içinde özgünlükten eser taşımadığını düşündüğü “gerçek öğretimi”ne (fact teaching), yani bağlamından koparılmış soyut kuru bilginin anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle öğrenciye “ezberletilip” sonra da öğrencinin bu bilgiyi öğretmenine “papağan gibi” aktarması biçimindeki geleneksel, edilgen eğitim anlayışına karşıdır. Ona göre, öğrendiklerinin kalıcı olabilmesi için çocuğa “yaparak ve yaşayarak öğrenme” olanağının sağlanması gereklidir.

Finlay-Johnson’a göre, “sıralarda kıpırdamadan oturan, alışlagelmiş bir sınıf dolusu çocuk, kendilerinin sadece çocuklardan oluşan *bir sınıf* olduklarını hissederek eylemlerin nedenlerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenebilir de ilgilenemeyebilir de. Çok kısa bir süre öncekiler hariç, ne duyduklarını bile hatırlayıp hatırlamayacakları kuşkuludur. Öğretmenler, çocukların sadece dinlemelerini veya aldırış etmelerini değil ama duyduklarını hatırlamalarını da sağlamak için sürekli olarak düşünüp planlar tasarlarlar. Gerçek şu ki fiilen gördüğümüz ve yaptığımız şeyleri, sadece duyduğumuz, belki de kendimizi duymaya zorladığımız veya duymaya zorlandığımız şeylerden daha iyi hatırlarız” (Finlay-Johnson, 1913, s.96).

Akran Öğretime (Peer Teaching) Verilen Önem

Bolton’a göre Finlay-Johnson, “Çocukların kendi drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda girişken olmalarına izin verir.” (Bolton, 1984, s.11). Finlay-Johnson’ın çocuğun “yaparak ve yaşayarak öğrenme”sinin sağlanması gerektiğine olan güçlü inancı, onun dramatik öğretim yöntemi dışında, günümüzde “akran öğretimi” (peer teaching) olarak anılan yönteme benzer bir başka yöntem uygulamasına yol açmıştır. Elbette onun bu yöntemi uygulayış biçimi, günümüzdeki “benzer” yönteme kıyasla yine “sıradışı” bazı niteliklere sahiptir. Ayrıca Finlay-Johnson, bu yöntemi sadece “dersin işlenişi” sırasında değil, “dersin hazırlanışı” aşamasında da uygulayarak hem kendi

döneminin hem de – öğretmen-öğrenci *ilişkisi*'nin hiçbir türünü tanımayı ve çocuğa tanıdığı özgürlüğün “derecesi” dolayısıyla kısmen – günümüz eğitim yaklaşımına da ters bir yaklaşım sergilemiştir.

Onun bu yaklaşımı, günümüzde “eğitişim” diye adlandırılan ve içinde öğretmen ve öğrencinin ders sırasında birbirlerinden karşılıklı olarak öğrenmeleri anlamını barındıran bir yaklaşıma da benzer gibi görünse de Finlay-Johnson’ın eğitim anlayışında öğretmen-öğrenci *ilişkisi*'nin hiçbir türüne hiçbir biçimde yer verilmediği için bu iki yaklaşım daha “temelden” farklıdır.

Finlay-Johnson’ı etkileyen bir başka argümana göre, öğrencinin diğerlerine öğretme sürecinde “akran öğretimi”nin onun kendi eksiklerinin farkına varmasını ve böylece çocuk açısından “tam” bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamasıdır. Başka bir deyişle çocuk bir yandan diğerlerine bir şeyler öğretirken, diğer yandan “kendi kendine öğrenme”sini sürdürmektedir.

“Bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun, onu birisine anlatmak olduğunu çoğu insan bilir. Eğer bilgide herhangi bir eksiklik varsa, bu durum bildiklerimizi art arda anlatmaya çalışırken hemen ortaya çıkar. Örneğin, birisinin kendi botanik numunelerini arayıp bularak onları kendi doğal ortamlarında incelemesi, başka birisi tarafından özenle toplanıp korunan bir dizi kurutulmuş numunenin özellikleri, düzeni, sınıfı ve doğal çevresi hakkındaki tam bir açıklama ve betimlemeyle birlikte doğruca o kişinin eline konulmasından çok daha iyidir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 43).

Özetle, Finlay-Johnson’a göre, yine onun esprili terminolojisi kullanılarak denebilir ki, çocuklar kendi yemeklerini kendileri pişirip, yine kendileri servis etmekte ve bu yemeği sadece kendileri yemekle kalmayıp diğerlerine de ikram etmektedirler.

Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Her ne kadar Bowmaker, Sompting Okulu kütüklerinde, “hazırlanacak sınavlara ilişkin bilgi verildiği”nden söz ediyorsa da (Bowmaker, 2002, s. 73) Finlay-Johnson’ın kitabında, çocuğun başarı derecesini kendisinin hangi yöntemlerle ölçüp değerlendirdiğine ilişkin açık ve doğrudan bir ifadeye rastlanamamaktadır. Bu durum, “kuramsal bir ifadenin betimlemesi olma amacı güdülmeyen bir çalışma” için yadırgatıcı değildir. Bununla beraber o, kitabının değişik yerlerinde, bu konudaki kendi görüş ve uygulamaları hakkında fikir verebilecek pek çok ipucu sunmaktadır.

İlk olarak Finlay-Johnson çeşitli vesilelerle, döneminde geçerli olan sınama yöntemlerinin – yürürlükteki öğretim yönteminin içerdiği yanlış yaklaşım ve uygulamalardan kaynaklanan nedenlerle – sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olamayacağını ileri sürmektedir. Bu görüşlerine bakarak, onun en azından söz konusu yöntemin bu bağlamdaki ne tür tutum ve uygulamaları hatalı bulunduğu ilişkin genel bir fikir edinmek olasıdır.

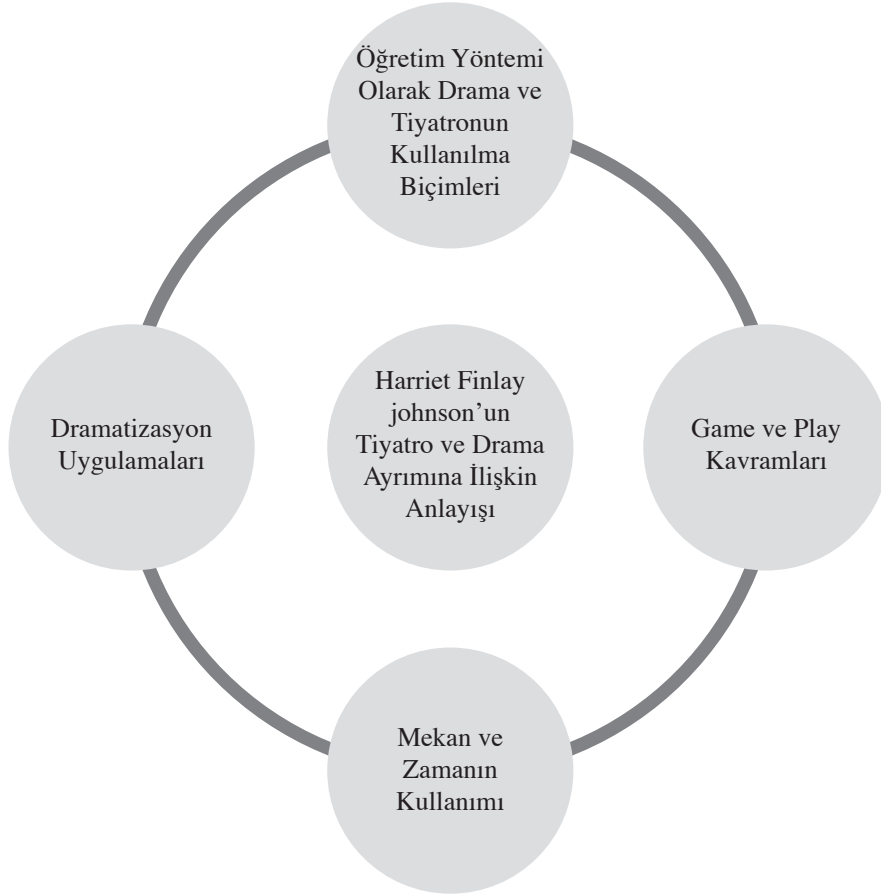
Finlay-Johnson’a göre: “Bir çocuğa belirli bir konuda ders anlatmak ve sonra ona bir ya da iki soru sormak, çocuğun o konuyu öğrendiğini, bildiğini veya onun hakkında her şeyi hatırlayabileceğini kanıtlamaz. Akıl yürütüp yanıtı doğru tahmin edebilir veya o küçük bir ‘papağan’ olabilir” (Finlay-Johnson, 1913, s.97). Bu sözlerinden de anlaşılacağı gibi o, döneminin eğitim sistemi içindeki bir çocuğun gerçekte ne bilip bilmediğini, mevcut ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurarak öğrenmeye olanak bulunmadığı kanısındadır.

Tüm bu görüşler bize, Finlay-Johnson’ın bu konuya ilişkin itirazının ağırlık noktasında geleneksel sınama yöntemlerinden çok, bu yöntemlerle sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına engel

oluşturan geleneksel öğretim yönteminin yer aldığını göstermektedir. Onun asıl değiştirilmesini istediği, bilindik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden daha çok, öğretim yönteminin kendisidir.

Finlay-Johnson'ın ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki ikinci ipucu kaynağımız, kendi öğrencileri hakkında kitabında sık sık yer verdiği gözlemleridir. Bu gözlemler, öğrencilerin drama çalışmaları sırasında sergiledikleri çeşitli duyuş, düşünüş ve eylemlerini içermektedir. Finlay-Johnson, çocukların oyunları nasıl hazırladıkları (metin, dekor, kostüm, sahne eşyaları vb); kendilerinin oyunlara nasıl hazırlandıkları; oyunlar sırasındaki değişik tutum ve davranışları (girişkenlik, özgüven, vb.); empati, doğaçlama vb. becerilerini ne ölçüde kullandıkları; oyun sırasında bazı şarkı, şiir ve kompozisyon ("Postane" oyunundaki mektuplar gibi) çalışmalarını nasıl ürettikleri; zihin alışkanlıklarını (yaratıcılık ve sorun çözme becerisi vb.) nasıl kullandıkları; dili ve beden dilini nasıl kullandıkları; bir önceki oyundan bazı dersler alıp sonraki oyunlarında ne gibi değişiklik ve yenilikler yaptıkları; biten bir oyunun başka bir oyuna nasıl esin kaynağı olarak alındığı vb. hakkında gözlem ve değerlendirmelere (hepsine ilişkin örneklerin bu bölümde toplanamayacağı kadar) çok yer vermiştir. Hatta Finlay-Johnson, gözlemlerini "okul" ile sınırlı tutmayıp Sompting Okulu'ndan ayrılan öğrencilerin hayat mücadelesiyle nasıl başarılı bir şekilde baş ettiklerine ilişkin örnek ve değerlendirmelere de yer vermiştir. Ayrıca onun, bu süreçte çocuğun tüm yönleriyle gözlenmesinden elde edilecek sonuçları, değerlendirmeye dahil edilebilecek geçerli bir veri olarak görüyor olması çok olasıdır. Ancak her şeye karşın, ona göre çocuğun gerçek anlamda sınanacağı asıl yer, yaşamın kendisidir.

Bir Yöntem Olarak Drama ve Tiyatro Ayrımı



Şekil 2. Harriet-Finlay Johnson'un Drama ve Tiyatro Anlayışına İlişkin Alt Kategoriler

Finlay-Johnson dramayı bir ders olarak değil, bir öğretim yöntemi olarak ele almaktadır. Her şeyden önce, kitabına *Dramatik Öğretim Yöntemi* (Dramatic Method of Teaching) adını vermiştir. Ayrıca o, kitabının değişik yerlerinde, Sompting’te yaptığı çalışmaların bir yönteme dayandığını açıkça belirtmektedir.

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’i, tiyatro’nun bazı öğelerine ve niteliklerine sahip olmakla birlikte, onun yöntemiyle tiyatro sanatı arasında bazı farklar olduğu görülür. En önemli farklardan birisi dramanın eğitim amaçlı olup, tiyatrodaki olduğu gibi seyirci beğenisi dikkate alınarak yapılmamasından kaynaklanır. “Tiyatro pek çok sanat türü gibi sonuca odaklanır. Eğitimde dramada **sonuçtan çok süreç** önemlidir ve **seyirci** yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Yani eğitimde dramada çalışma kümesi hem oyuncu hem de seyircidir” (Adıgüzel, 2009, s.10). “Eğitimde drama etkinliklerinin eğitimle ilgili olması, drama sürecini önemli kılar. Gerçi dramanın eğitimde bir amaç mı yoksa araç mı olması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Ancak, “Dramatik eğitim, ister bir araç isterse bir amaç olarak görülsün, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda varolma olanağı sunacaktır.” (Sağlam, 2004, s. 20-21). Eğitimde dramada amaç, tiyatrodaki gibi sonuca odaklı olmayınca, doğal olarak, seyirci gereksinimi de duyulmaz. Etkinliğe katılanlar bir yandan oyunda rol alırken bir yandan da oyunu seyretmektedirler.

Bolton’a göre Finlay-Johnson da “dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; (...) izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller” (Bolton, 1984 s.11). Çünkü Dramatik Yöntem’de oynanan oyunlar, “gösteri amaçlı” değil, “eğitim amaçlı”dır. Başka bir deyişle, tiyatrodaki mutlaka bir “seyirci” bulunması zorunluluğu varken, diğerinde “seyirci için oynama” fikrine karşı çıkılır ve gruptaki tüm üyelerin – hiçbir rolü olmayanların bile – oyuna dahil olması sağlanır. Finlay-Johnson bu yaklaşımın, onların doğal olarak kaçınmak istedikleri “seyirciler” ve dolayısıyla “gösteri için oynama” fikri ile sıklıkla gerginliği, gerginliği, ve olası kıskançlık ile kını tümüyle ortadan kaldırdığı kanısındadır.

Diğer bir farklılık, tiyatronun aksine tek kişilik drama çalışması yapılamaz. “Eğitimde drama bir **grup etkinliği**dir ve grup olmadan yapılamaz. Grup yaratıcı drama sürecinin başka bir ögesidir. Kümedekiler gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir” (Adıgüzel, 2009, s. 10). Tüm eğitimde drama etkinlikleri gibi Dramatik Yöntem de bir grup etkinliği olarak yapılır. Tek kişiyle de tiyatro yapılabilmesine karşın Dramatik Yöntem’de (eğitim amaçlı diğer drama uygulamalarında olduğu gibi) “grup çalışması” esas alınır. Hatta yukarıda söz edildiği gibi, hiçbir rolü olmayan öğrenciler bile bir şekilde oyuna dahil edilirler.

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’inde öğretmen, biçimle tekniğin bütünlüğünü sağlayan bir tiyatro yönetmeni konumunda değil, daha çok oyuncu statüsündedir. Dolayısıyla, Finlay-Johnson’ın bu konudaki görüşleri de günümüz çağdaş eğitimde drama anlayışı ile bir derece örtüşmektedir:

“Öğretmenin oyunu yaratıp yönetmesine izin vermek yerine benim talebim, tıpkı bireyin ‘doğa’yı kendi adına başkalarına incelettirmeyip kendisinin incelemesi gerektiği gibi, oyunun da çocuğun kendisine ait olması gerektiği yönündeydi. Hareket ve diyaloglar yetişkin bakış açısından ham görünse de bunlar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece de bir yetişkinin daha gelişmiş zihnine hoş ama belki bir çocuğa sıkıcı gelen tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyduğumuz da budur) ona yarar sağlayacaktır” (Finlay-Johnson, 1913, s.19).

Amaçlarının farklı olması gerçeği, tiyatro ve eğitimde drama **konularının** da birbirinden farklı olması sonucunu getirir. Ancak, Dramatik Yöntem'de durum biraz farklıdır. Finlay-Johnson kendi öğrencilerinin, Shakespeare başta olmak üzere önemli bazı oyun yazarlarının tiyatro oyunlarından veya roman benzeri edebi eserlerden “uyarlama” oyunlar oluşturmalarına izin verir, hatta onları teşvik eder.

Eğitimde dramada bir **metin** zorunluluğu yoktur ama yazılı metinlerden konu olarak yararlanılabilir. Ancak bu yararlanma doğaçlama ve rol oynamaya yatkın özelliklerde olmalı ya da lider yararlanılacak metinleri bu özelliklere uygun hale getirmelidir (Adıgüzel, 2009, s. 10). Metin seçimini çok önemseyen Finlay-Johnson (1913), seçilen metinlerdeki karakterlerin neden hayal ürünü değil de gerçek olmasını arzuladığını şöyle ifade eder: “Çocukların, ilk önce, mitolojik veya masal yaratıkları yerine gerçek karakterleri oynamasını arzu ediyordum. Bu, çekingenlik veya gerginliği besleyerek oyunun eğitsel değerini önemli ölçüde azaltacak olan alışıldık okul eğlencesi biçimindeki gösteri için oynama fikrini bizden uzak tutuyordu.”. Dolayısıyla, öğrencilerin “tiyatro yapar gibi” oynamalarına yol açabilecek türden metinlerden özellikle kaçınıldığını gördüğümüz Dramatik Yöntem'in bu bağlamda tiyatroya benzerlik göstermesi düşünülemez.

Adıgüzel'in yukarıda belirttiği gibi tiyatro sanatını tamamlayan öğeler arasında “**sahne, dekor, giysi, ışık ve ses** gibi donanımlar yer almaktadır, ancak bunlar olmadan da tiyatro var olabilir. Yine yaratıcı drama ve çoğu eğitimde drama çalışmalarında da bu donanımlar zorunlu öğeler değildir.

Sonuç olarak, Finlay-Johnson'ın Dramatik Öğretim Yöntemi, gerek günümüzdeki çağdaş eğitimde drama etkinlikleriyle gerekse tiyatro ile doğal olarak bazı benzerlikler gösteriyorsa da sahip olduğu bazı farklı yaklaşımlar ve uygulamalar dolayısıyla “özgün” olma niteliği taşımayı, döneminde olduğu gibi günümüzde de hala sürdürmektedir.

“Game” ve “Play” Kavramları

İngilizce'de “game” ve “play” kavramlarının her ikisi de oyuna karşılık gelir. “Play”, kuralların olmadığı, serbestçe oynanan oyunlara karşılık gelirken, “game” ise kuralların olduğu ve rekabet içeren, yer yer sıralı oynanan oyunlar olarak adlandırılır. Finlay-Johnson'ın kitabında, hem “play” hem de “game” terimlerinin her ikisinin de kullanıldığı görülmekte fakat ikisi arasında anlam bakımından herhangi bir ayırım yapıldığını gösteren hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Tam tersine, kitaptan yapılan aşağıdaki alıntılar, iki terim arasında hiçbir ayırım yapılmadığına kanıt olarak gösterilebilir: “Aritmetik, çoğunlukla oyunlar (**plays**) yoluyla öğretildiği zaman zevkli bir ders olabilir. Biz önce aritmetik oyunlarımızın (**games**) gelişigüzel ve amaçsız olmamasına özen göstererek, onların haftalık Doğa İncelemesi ile ilişkisini ortaya koyduk” (Finlay-Johnson, 1913, s.224). “Ama iyi bir başlangıç yapıldıktan sonra, onların oyunların (**plays**) hazırlanmasında yardım etmelerine ve öneride bulunmalarına, neredeyse coğrafya ve tarih gibi ders konularında olduğu kadar, oldukça güvenli bir şekilde izin verilebilir. İşte I. Sınıf çocuklarının “oluşturmak” için yardım ettiği basit bir oyun (**game**) örneği” (Finlay-Johnson, 1913, s.224,225): “Tüm bu “lezzetli şeyler” oyunlar (**games**) için gerekliydi ve oyunun (**play**) bir parçası olarak yapılırdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 248).

Bu örneklere bakıldığında, Finlay-Johnson'ın “play” ve “game” terimlerini aynı paragraf, hatta aynı tümce içinde birlikte kullandığında bile aynı anlamı kastetmekte olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, bu örneklere ek olarak Bowmaker da kendi kitabında, Finlay-Johnson'ın “games” sözcüğünü “drama” ya da “oyun” (play) anlamında kullandığını açıkça belirtir (Bowmaker, 2002, s. 81).

Dramatizasyon Uygulamaları

Finlay-Johnson'ın "Dramatik Öğretim Yöntemi" çalışmasında dramatizasyonun uygulanışı ile günümüzdeki uygulanış biçimi arasında bazı benzerlikler olmasına karşın, kimi yönlerden de farklılıklar görülmektedir. Bunların, belli bir metne bağlı kalma (Dramatik Yöntem'deki doğaçlamalı anlık oyunlar hariç), öykü ve karakterlerin taşınması gereken nitelikler, ifade serbestliği (Dramatik Yöntem'de bazı oyunlardaki "süflörler" in sözlerin doğruluğunu denetlemesi hariç) ve son olarak sahne ve giysilerin taşınması gereken nitelikler olduğu görülmektedir. İki uygulama arasındaki farklılıklar ise, bu yöntemlerde yer alan "metin" ve "lider ya da öğretmen" in niteliklerine ilişkindir. Bu iki uygulamada, oynanılacak "metinler" in ve bunların içerdikleri "konu" nun oyun öncesinde seçimi bağlamında yine bu süreçlerde yer alan öğretmenlerin farklı yerlerde konumlandıkları görülür. Dahası, bu öğretmenlerin oyun sürecinde üstlendikleri "görev tanımları" da bazı bakımlardan birbirinden farklıdır.

Dramatizasyon, günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2009, s.6). Finlay-Johnson'ın Dramatik Yöntem'inde de çoğunlukla bir metne bağlı kalınır. Bunun istisnası, oyunun dramatizasyonu sırasında oyuncular tarafından yapılmasına izin verilen "doğaçlamalar"dır. Bolton'a (1984) göre Finlay-Johnson, "hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir."

"Dramatik Öğretim Yöntemi"nde başvuru olan dramatizasyon tekniği ile günümüzde geçerli olan arasında iki önemli fark ortaya çıkar. Günümüzdeki uygulamada, canlandırılacak konuyu ve metni daha çok öğretmen belirlemekte ve metni ya kendisi hazırlamakta ya da "hazır" bir metni kullanmakta, genellikle de bu metnin (çoğu kez – Finlay-Johnson'ın karşı çıktığı – okul "okuma kitabı" türünden) "tek" bir kitaba bağlı kalınarak oluşturulduğu görülmektedir. Dramatik Yöntem'de ise bu metin çocuklar tarafından çoğunlukla bir edebî eserin orijinalinden (gerekli yardımcı kaynak taraması da yapılarak) "uyarlama" yoluyla ya da çoğunlukla tarih kitapları olmak üzere değişik kaynaklardan yararlanan çocukların kendileri tarafından "özgün" olarak yazılır.

Günümüz anlayışına göre uygulanan "dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur" (Adıgüzel, 2009, s.6). Finlay-Johnson'ın yönteminde de aynı "özgürlük" görülür. Sözgelimi, bazen öğrencilerin "repliklerini" ya da şarkı sözlerini unuttukları olur, ancak yerlerine hemen yeni bir şey uydurulur ve bu durum, öğrencilerin gelişmiş mizah ve hoşgörü duyguları sayesinde büyük bir sorun olmaktan çıkar.

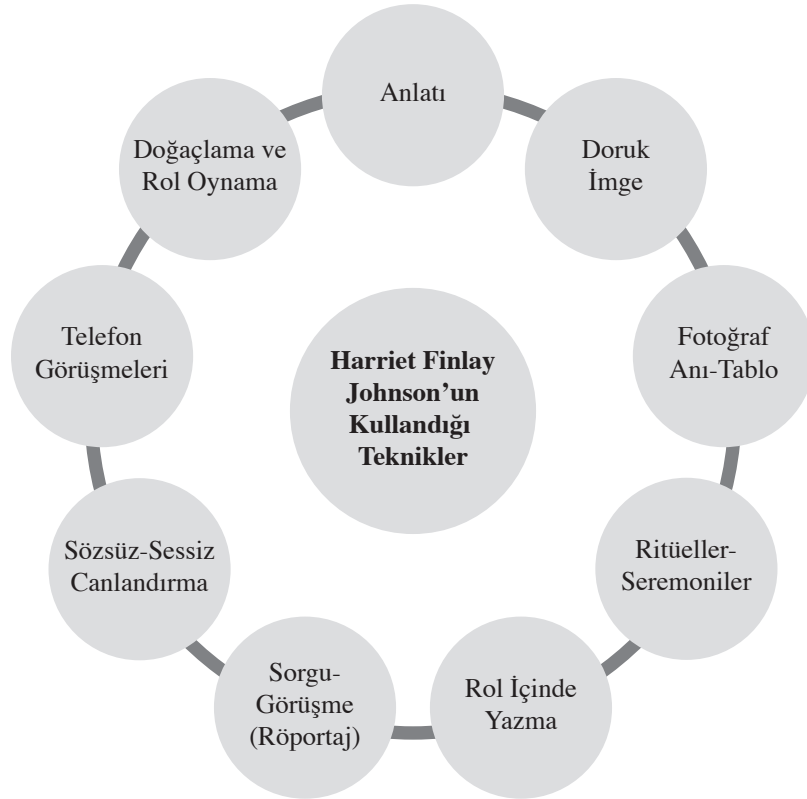
Dramatik Yöntem'deki dramatizasyon ile şu an yürürlükte olan arasındaki en büyük farklardan birisi de öğretmen/liderin görev tanımı arasındaki farktır. Çünkü, Finlay-Johnson oyunlar sırasında, hem bir "öğretmen" ya da "lider" konumunda değildir hem de canlandırma sürecinde bir "öğretmen" gibi değil, bir "iş arkadaşı" gibi etkindir. Yani onun için, günümüzdeki dramatizasyon tekniğini uygulayan öğretmen gibi "akışa yardım etmek üzere sık sık araya girmek" şeklinde bir uygulama söz konusu olamaz, çünkü o zaten "oyunun içinde"dir ve akışa olan katkısını – eğer yapacaksa – yine oyunun içinden yapar. Söylenmek istenilenleri hatırlatma görevi ise koroya aittir. Ayrıca Finlay-Johnson'ın "süreci yönetme" gibi bir görevi de yoktur, çünkü o da sürecin bir parçasıdır; dolayısıyla oyunda rol alan herkes, deyim yerindeyse "kendi kendisinin yönetmeni"dir. Dahası, Finlay-Johnson, günümüzdeki "role girmeyen" öğretmenin aksine, oyunlarda – küçük de olsa – bazı roller aldığından söz etmektedir (Finlay-Johnson, 1913, s. 86).

Mekân ve Zaman

Oyunlarını okulda oynadıkları zaman kullandıkları mekânı Finlay-Johnson (1913, s. 55) şöyle anlatır: "...okulda oynarken – sadece sınıfın önündeki – 6,09 metreye (20 ft) 1,82 metre (6 ft) ya da daha az büyüklükteki – sıradan alanı kullanıyorduk. Oradan dışarıya açılan bir kapı, giriş holüne çıkıyor ve acil bir durumda kullanılabilecek olan başka bir kapı sınıfa açılıyordu. Biz bunu, bir oyuncu, sık sık olduğu gibi, iki karakteri oynamak zorunda kalıp üstünü hemen değiştirmesi gerektiğinde son derece kullanışlı buluyorduk.”

Finlay-Johnson'ın sınıfta oynanan oyunlar için sınıfın bir bölümünü ayırmış olması ve burayı “oyun oynamak için ayrılan mekân” olarak nitelendirip her zaman kullanıma hazır bir “açıklık” (space) olarak tutması dikkate değer bir noktadır. Ancak onun “mekân” kullanımı sınıf ortamıyla sınırlı olmamış; okul bahçesi, köprülerin çevresini de oyun mekânı olarak kullanmıştır. Bu mekânlar çocukların hep ilgisini çekmiştir. Oyun hazırlıkları ve şiir okumaları için çocukların “okuldan arta kalan dakikaları” kullanılmış ve her hafta oynanan iki adet oyunun aldığı zamanın, derslerin aldığı zamanı aşmamasına özen gösterilmiştir. Özetle, Finlay-Johnson'ın zaman ve mekân konusunda gelişigüzel bir tutum sergilemeyip, tam tersine belirli ilke ve kurallar çerçevesindeki bir disiplin içinde davrandığı gözlenmektedir.

Teknikleri Kullanma



Şekil 3. Harriet-Finlay Johnson'un Kullandığı Tekniklere İlişkin Alt Kategoriler

Anlatı Tekniği

Finlay-Johnson'ın Dramatik Yöntem'inde öyküyü, oyunun doğal akışı içinde karakterlerin anlatması tekniği kullanılır. Zaman zaman oyun karakterleri arasında geçen diyaloglar yoluyla, seyirciye oyunun hikâyesi anlatılır. Finlay-Johnson (1913, s. 127-128), çocukların yaratıcılıklarını gösteren bu tekniği onların Shakespeare'in oyunlarından farkında olmadan "kaptıkları"ndan emin olduğunu belirtir.

Donuk İmge

Dramatik yöntemde, "V. Henry" oyunu sırasında konulan bir kural, "bir savaş sahnesinde, çan çaldığında, herkesin bir tür tablo gibi hiç kıpırdamadan durması gerektiği"ni anlatır. Finlay-Johnson (1913, s.106), bu kuralın konulma sebebinin ve söz konusu oyununun hangi sahnesinde nasıl uygulandığını şöyle açıklar, "Bu, hiçbir kaza olmamasını sağlama almak içindi. 'Dövüşü' istediğim gibi durdurabiliydim. Harfleur kuşatmasını gösteren sahne bu şekilde çalışıldı. Duvarlar, 'sahne' boşluğunun kıyısı boyunca konulmuş olan sandalyelerle temsil ediliyordu. Henry zafer anının gelmesini arzu ettiğinde, 'Gediğe! Gediğe!' diye haykırarak sandalyelerden birinin üzerine zıpladı. O zaman ben çanı çaldım ve herkes tam buldukları yerde – kimisi 'ölü', kimisi savaşmakla meşgul – bir tavır takındılar ve tablo!"

Görüldüğü gibi Finlay-Johnson'ın dramatik yönteminde "tablo" olarak anılan teknik, bir anlamda günümüzde uygulanan "donuk imge" (still image) tekniğine benzemekle birlikte, uygulanma nedeni ve uygulanış biçimiyle ondan biraz farklıdır. Ancak dramatik yöntemde başvurulan ve yine "tablo" olarak adlandırılan başka bazı uygulamalar, günümüzdeki "fotoğraf anı – tablo" çalışmalarına daha çok benzemektedir.

Fotoğraf Anı – Tablo

Dramatik yöntemde kullanılan ve günümüz "tablo" tekniğine benzerlik gösteren bir başka tablo örneğini Finlay-Johnson, şarkı söylemenin "dramatize edilmesi" olarak adlandırır:

"Ivanhoe'dan sahneleri, dışarıda küçük ormanlık alanda prova ettikleri ilk gün, onların Locksley'i veya Robin Hood'u ve onun kanun kaçaklarıyla haydut yatağı ağacı arasında kendiliklerinden bir ilişki kurdular ve ağaçların arkasındaki gözden uzak bir kızlar korusu, Dr Arne'nin bestesi olan 'Haydut yatağı ağacı altında' (Under the greenwood tree) şarkısını söylerken, koşullar onlara bir akşam istirahatinin tadını çıkaran 'neşeli adamlar' gururu gibi poz verdirmeliydi... Ben bu tabloyu, onların şarkı söylemelerinin 'dramatize edilmesi' olarak adlandırdım." (Finlay-Johnson, 1913, s. 70, 71).

Ayrıca Finlay-Johnson'ın oynadıkları oyunlara ilişkin kitabında yer vermiş olduğu fotoğraf ve resimlerdeki oyuncuların, adeta bir "tablo" için poz vermiş gibi göründüklerini belirtmek gerekir. Bu fotoğraf ve resimlerin çoğu, bir "tablo" uygulaması sırasında çekilmiş ya da resmedilmiş olsa gerektir.

Ritüeller-Seremoniler

Dramatik Yöntem'de bu tekniğin kullanıldığına ilişkin en iyi örnek "Yeni Zelanda" oyununun üçüncü sahnesinde canlandırılan Maori yerlilerine ait bir cenaze törenidir. Yerli Maorilerin cenaze töreninin, Yeni Zelanda'ya yaptığı bir turdan yeni dönen ve okulu ziyaret eden bir konuk tarafından ayrıntılarıyla açıklanmış olduğunu ama konuşulan sözcükler gibi çoğu şeyin hayal gücüne

bırakıldığını belirten Finlay-Johnson (1913, s. 215-221), onların bu hayal güçleriyle yarattıkları özgün sahne eşyaları ve kostümlerden söz ettikten sonra, “onların yaratıcılıklarını zorlayan bölüme, cenazeye katılan şefler konuşmak zorunda kaldıklarında gelindi.” der. O, söz konusu töreni şöyle betimler: “‘Ağlayan kadın’ (bir erkek çocuk ise de!) *kadının* rolünü titizlikle oynadı, bu yüzden ona, kabile şefleri söyleyecek söz bulmakta zorlandığında yüksek sesle feryat etmesi söylendi.”

Rol İçinde Yazma

Dramatik Yöntem’de bu tekniğin kullanıldığı oyunlar içinde en tipik olanı, büyük kızların, kompozisyonu ilerletmek ve mektup yazmayı öğretmek için icat ettikleri bir kompozisyon oyunu olan “İş İlanı ve İş Başvurusu Mektubu” oyunudur. Finlay-Johnson, bu oyunun oynanma şeklini şöyle anlatır: “Bir tüccar, ofisinde oturmuş, bir büro elemanına gereksinimi üzerine kendi kendine konuşmaktadır. Bir yerel gazeteye ilan vermeye karar verir ve kalemını alıp çocukta bulmayı beklediği nitelikleri birer birer sayan bir ilan tasarlar. Yazdığı tüm süre boyunca konuşur, böylece sınıf onun yazılmakta olan mektubunu ‘duyar’, o konuşurken de hepsi not alırlar. (Bu, tüm sınıfı meşgul etti ve aslında not tutma konusunda da bir alıştırmaydı.) Zarfı kapatıp adres yazdıktan ve pul yapıştırdıktan sonra, onu bizim minik postanemize bıraktı. ‘Postacı’ olan başka bir çocuk, onu aldı ve gazetenin bürosuna teslim etti. Orada ‘editör’ onu yüksek sesle ve bir pantomim gösterisiyle okudu, ilan basıldı, gazeteler (‘Gazete! Gazeteee!’ diye bağırarak oradan oraya koşturan) birkaç küçük gazeteci çocuğa verildi ve beklediği gibi, fırsat kolladığı varsayılan farklı çocuklar tarafından satın alındı. Bunlardan üçü iş için başvurmaya karar verdi ve biz onların mektuplarının, tüccarın mektubunda yapıldığı gibi yazılıp kompozisyon haline getirilişini izledik. Çocuklar, yazmak için tamamen kendi başlarına bırakıldılar ve yazmak için bekleyenler, diğerlerinin mektuplarını duymamak için kapının dışına çıktılar. Tüm bu mektuplar ‘postalandı’ ve ‘dağıtıldı’, tüccar da onları ofisinde yüksek sesle okudu. En iyilerini seçti ve onlarla bir görüşme kararlaştıran bir mektup yazdı. Çocuklar geldiler ve kendilerine sorular soruldu. Sonunda tüccar, – heceleme, kompozisyon ve yazı bakımından – en iyi mektubu yazmış olanı işe aldı. Sınıf, not almış oldukları mektupların arasından seçim yapmasında ona yardım ederdi. Oyun bittiğinde öğretmen, arkasına mektupları kendisinin de yazmış olduğu kara tahtayı çevirirdi ve kısa bir konuşmayla, eksikliklere veya yanlışlara dikkat çekerdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 237). Finlay-Johnson’a (1913, s. 237) göre, “oyuncuların yanı sıra tüm mektupları sınıfa yazdırmanın amacı, kendilerinin ‘katip’ olma sıraları geldiğinde, zamanlarını boşa harcamaksızın anlaşılabilir bir mektup yazmaya daha iyi hazırlanmış olabilmeleriydi.”

Sorgu-Görüşme (Röportaj)

Günümüz drama çalışmalarında kullanılan “sorgu-görüşme” (röportaj) tekniğinin değişik biçimleri Dramatik Yöntem’de de kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı en tipik örnek, “Gezinti” ya da “Çiçekleri Sorgulama” oyunudur. Bu oyunda, “Okul Müdürü” ile ikişerli sıra halinde “gezintiye çıkmış” olan çocuklar, yolda rastladıkları bir “çiçeğe” sorular sorarak onu daha yakından tanımaya çalışırlar, o da onlara kendisiyle ilgili bilgiler verir. Bir çiçeğin “sorgulanması” bitince, öğrenciler bir sonraki çiçeğe geçerler ve başka bir diyalog gerçekleşir.

“Sorgu-Görüşme” tekniği ayrıca, kız öğrencilerin Doğa İncelemesi ile bağlantılı olarak ve “Gezinti” oyunu üzerine başka bir biçim olarak, içine haftalık Doğa İncelemesi gezilerinden derlenmiş Doğa üzerine hikayeler koydukları “Peri” oyunları sırasında da uygulanır. Her bir peri, kendi kişiliğini ve özelliklerini betimleyen bir şiir hazırlar. Bunlar genellikle, her bir perinin kendisi

tarafından hazırlanmış çift mısralık konuşmalar yaptığı şiirler biçiminde yazılmıştır (Finlay-Johnson, 1913, s.245).

Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomim)

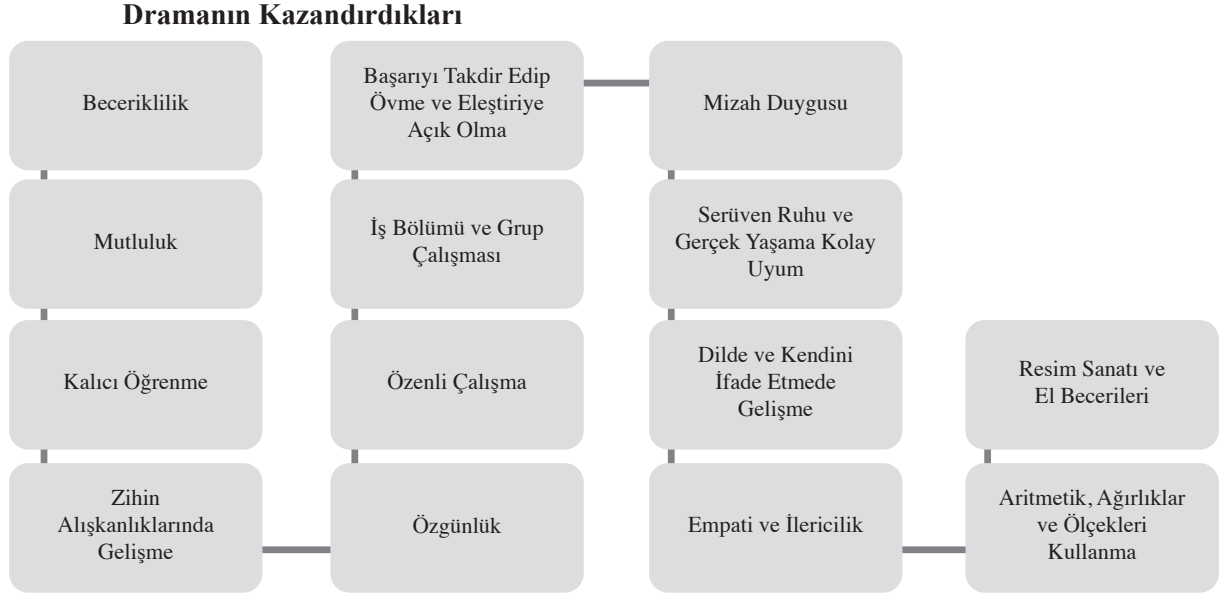
Finlay-Johnson, “abartılı şiir okumalar” olarak adlandırdığı etkinlik sırasında çocukların pantomim yaptıklarından şöyle bahseder: “Çocuklar, şiirlerini çoğunlukla kendi usullerince abartırlardı. Küçük bir kız, bir kızlar korosunu kendisine yardıma çağırılmış ve onları pantomim yapmak üzere eğitmişti, bu arada o da hafif müzik, genellikle Mendelson’un “İlkbahar Şarkısı” eşliğinde en esinlenmiş biçimde Wordsworth’ün “Fulyalar”ını ezbere okurdu. Koro, sarı ve yeşil buruşuk kâğıtla giyinmiş olarak fulya numarası yapardı ve şiirin yönlendirdiği gibi dalgalanırlar veya dans ederler veya kafalarını sallarlardı veya uykuya dalarlar ya da kıpırdanırlardı...” (Finlay-Johnson, 1913, s. 164).

Telefon Görüşmeleri

Bu tekniğin Dramatik Yöntem’de kullanıldığına ilişkin bir örnek, coğrafya oyunlarından “Kömür ve Demir Şehirleri”nde karşımıza çıkar. Oyunun “yönetmen”i kendisini, bir “telefon” (her iki ucuna teneke bir kapak tutturulmuş uzun bir ip) ve bir daktilo ile kurulmuş olan bir ofisteki bir tüccar olarak atamıştır. “Tüccar”, Bay Falanca’yı – çocuklardan birinin adını söyleyerek – bir yere yollamak üzere “ofis”e (sınıfın diğer tarafı) telefon eder. Bay Falanca, zamanında gelip onun emirlerini alır. Görevi, İngiltere’nin tüm “demir” şehirlerine gidip bunların her birinden tüccara demir numuneleri getirmektir. Tüccar, firmalara onun geleceğini mektupla bildirmiştir. “Tren”le (bir çocuğun sırtında) yolculuk yapan Bay Falanca, eğer bilgisizliği nedeniyle bir “kömür” şehri istasyonunda inip “Bir demir numunesi” isteğinde bulunursa Tüccar’a “adamınız zamanını Newcastle’da boşa harcıyor!” şeklinde bir telefon mesajı gönderilecektir. Yine eğer o bir “demir” şehri geçip inmeyi başaramazsa, “adamınız Middlesbrough’a uğramayı ihmal etti” gibisinden bir telefon mesajı gönderilecektir. “Tüccar” tüm bu küçük mesajları not eder. Oyun, tüm koronun yolcu olarak payına düşeni yapmasına dek sürer (Finlay-Johnson, 1913, s. 188, 189).

Doğaçlama ve Rol Oynama

Finlay-Johnson’ın dramatik yönteminde, doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin ikisinden de yararlandığı görülür. Finlay-Johnson’ın, “gösteri için oynama” düşüncesine karşı olması dolayısıyla, çocukların belirli bir metne aynen bağlı kalmayıp oynadıkları rolü yaşamalarına ve gerek duyduklarında doğaçlama yapmalarına önem verdiği açıkça görülmektedir. Bu yaklaşım, onların bir tiyatro oyuncusu gibi seyirciyi hoşnut etmeyi amaçlamayıp, kendilerini tümüyle oynadıkları role vermelerini, doğal davranmalarını ve konuşmalarını sağlayarak, oyunun kendileri için eğitsel bir nitelik kazanması sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, Finlay-Johnson’ın dramayı salt bir “öğretim yöntemi” olarak kullanmayı amaçladığının da açık bir göstergesidir.



Şekil 4. Harriet Finlay Johnson'a Göre Dramanın Kazandırdıklarına İlişkin Alt Kategoriler

Becerikli Olma

Finlay-Johnson, kendi yönteminin yine kendisine göre “en çarpıcı sonucu”nu şöyle saptamaktadır: “Şaşırtıcı olmakla birlikte, okulda ‘oyun’ yoluyla öğretimin en çarpıcı sonucu, bizim uygulamalı dersi göz ardı edip eski Yunan ve Latin edebiyatına önem vermek üzere yola çıkmamıza karşın çocukların – kelimenin tam manasıyla – gerçekten becerikli (practical) olmalarıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28).

Aslında dramatik yöntemin bu nihai sonucu, çocuğa kazandırdığı diğer tüm özellikler ve sağladığı yararların bir ürünü olarak ortaya çıkar. Çocuklar sahip oldukları birçok beceriyi gerek oyunlara hazırlık sırasında gerekse oyunlar sırasında kaçınılmaz bir biçimde kullanma gereksinimi duyarlar. Bu beceriler, sürekli olarak kullanılmaları sayesinde gelişir ve öğrencilerin genel anlamda becerikli olmaları sonucunu doğurur.

Mutluluk

Finlay-Johnson, kendi yöntemi sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettiklerini şu sözlerle savunur:

“Ayrıca, okulda dramatik öğretim yöntemi için diğer bir savunma, bu yöntemin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha mutlu olmalarını sağlamasıdır. Mutlu olduğumuzda hepimiz elimizden gelenin en iyisini yaparız. Çoğumuz, başkalarını memnun ettiğimizi fark edince daha mutlu oluruz. Pek çok kişi, “Öğretmen nasılsa – sınıf da öyledir.” düşüncesindedir. Ben, her durumda, öğretmenin ruh halinin sınıf üzerinde mutlaka bir etki yapacağına inanıyorum ve biliyorum ki sabırsızlıktan kaynaklanan gök gürültüsü bulutları ve düş kırıklığının yol açtığı sisler, ilginç dramatik oyunlarına hevesle başlayan mutlu, sağlıklı çocukların görüntüsüyle birlikte dağılır gider. İyi oynamaya istekli olan, arkadaşları ve öğretmenlerinden görecekları takdirle yüreklendirilmeyi bekleyen çocuklardan çevreye yayılan mutluluğa karşı koyabilen öğretmen katılmış, aslında zayıflamış olsa gerektir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28-31).

Finlay-Johnson, “mutluluğu”, sadece “neşeli zaman geçirmenin bir sonucu” olarak görmeyip, “eğitim amaçlı bir süreç”teki vazgeçilemez koşullardan birisi olarak görmektedir. Ona göre, “tıpkı hoşlanılan yiyeceğin vücuda yaraması gibi hoşlanılan dersler de zihin tarafından kolayca özümlenir.”

Kalıcı Öğrenme

Okulda dramatik öğretim yönteminin kullanılmasının öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması konusunda Finlay-Johnson, bu yöntem sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha “mutlu” olduğunu ve çocukların daha “ilgili”, “hevesli” ve “neşeli” biçimde derse katıldıklarını belirttikten sonra şu değerlendirmeyi yapar:

“Ama tüm bu sonuçların sıradan bir okuldaki derste de elde edilebileceği ileri sürülebilir – bu amaca, resimli örnekler vasıtasıyla veya öğretmen tarafından çocuklara ders konularını aşıl原因 hikâyeler anlatılması yoluyla sıradan dersleri daha ilginç kılarak ulaşılabileceği iddia edilebilir. Ben yine de ‘doldurulmayı bekleyen edilgen bir kova gibi’ sürekli oturmamanın çocuk doğasına daha uygun olduğunu yineliyorum. Şunu biliyorum ki bir çocuk olarak, tüm ‘okul’ tarih bilgimi (ki bana, hiç kuşkusuz, en ilginç olması gerektiği biçimde, yani kısa hikâye ve örneklerle öğretilmiştir) hemen unuttuğum halde, okuldan sonraki saatlerde yakın arkadaşlarımla oynadığım tarih bilgileri (ve diğer şeyler) hâlâ net ve canlı bir şekilde belleğimde. Buna karşın, benim öğrencilerim, oyun öncesi hazırlık ve oyun sırasında bilincinde olmadan özümlemiş oldukları çok büyük miktarda ayrıntılı tarih bilgisi ve gerçekleri hatırlamaktadırlar. Üstelik, bu bilgiler, (tüm öğrencilerin derdi olan) soyağacı çizelgeleri, tarihler ve istatistik gibi şeyleri de içermektedir.” (Finlay-Johnson, 1913, s. 31)

Zihin Alışkanlıklarında Gelişme

Finlay-Johnson, kitabının değişik yerlerinde, dramatik yöntemin öğrencilerinin özgüven, girişkenlik (initiative), sorumluluk duygusu, azim (sebat etmek), yaratıcılık ve sorun çözme becerisi (resourcefulness) gibi zihin alışkanlıklarında, onların kullanılmasına olanak tanıyarak bir gelişme sağladığını belirtir. Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin ve sosyalleşmenin dışında, drama, güven ve kendine saygıyı geliştirir; bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizilgücü vurgular, iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir. (...) Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma, karar verebilme, yetkinleşme ve demokratikleşme yaratıcı dramının kazandırabildiği diğer niteliklerdir (San, 1990).

Finlay-Johnson’a göre kendisinin “canlı” öğretim yöntemi, öğrencinin beynini aktif biçimde kullanmasını ve dolayısıyla işlek bir zekâya sahip olmasını sağlamaktadır. O, bu saptamasını şöyle dile getirir: “Bu en canlı türden öğretimin etkisi altında, artık II. Richard ve Wat Tyler gibi tarihi karakterler, tuhaf isimleri, sıkıcı eylemleri ve anlaşılmaz dönemleri olan belirsiz, gerçekdışı kişiler değildirler. Kuşkusuz, sadece onlar gerçek olmakla kalmaz (çocukların somut olanı sevdiğini de biliriz) ama böyle bir ders sırasında herhangi bir öğrencinin sönük olması veya beyninin atıl olması olasılığı ortadan kalkmaktadır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 134).

Finlay-Johnson, öğrencilerin beyinlerini daha etkili kullanmalarını sağlayan bu drama çalışmalarının öğrencilerin sorun çözme becerilerini kullanıp geliştirmesini sağladığına ilişkin bazı örnekler vermektedir: Sözelimi “Ivanhoe’nun sahnelerinin birbiri ardından her bir sunumu, doğru türden bilgi ve zekada olağanüstü bir gelişme olduğunu gösterdi. Öğrenciler kendi başlarına, kitapta harfi harfine kayıtlı olmayan olası konuşmalar icat ederken bile, bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi

diksiyonlarındaki üslup ve “dönem”i değiştirmeden korudular. Çocuklar, erkek veya kızların okuldan temelli ayrılmaları veya geçici olarak devamsızlık yapmaları durumunda ortaya çıkabilecek türden zorlukların üstesinden gelme konusunda en üst seviyede sorun çözme becerisi (resourcefulness) sergilediler. Her zaman birisi veya diğeri, gereken işi yapmaya hazır ve istekli olarak yardım önerirdi” tümceleri bu görüşü desteklemektedir (Finlay-Johnson, 1913, s. 38).

Özgünlük

Çocukların özgünlüğünün ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine çok büyük bir önem veren Finlay-Johnson (1913, s.119), kendi yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısını şu cümleyle özetlemektedir: “Çocukların Shakespeare’in (...) oyunlarını sunmasındaki çekicilik, onların bunları özgün biçimde işlemelerinde ve yorumlamalarında, onların özgün ‘sahne eşyaları’ ve jestlerinde yatıyordu.”

Finlay-Johnson (1913), çocukların gerek sözel gerekse bedensel özgün yorumlarına bir örnek olarak, Shakespeare’in “Venedik Taciri” oyununu gösterir: “Çeşitli rollerin onlar tarafından yapılan canlandırması, (küçük çocukların karmaşık karakterleri oynamaya girişmeleri durumunda görülmesi beklenebilecek olan) bir gülümsemeye yol açma olasılığından çok uzak biçimde, ciddi ve ilginçti. Oyunun başarısının büyük kısmı kendilerine bağlı olan Shylock ve Portia, rollerini harika oynadılar ve roller özgün bir biçimde oynandı, çünkü hareket ve jestler kendilerine aitti, ne bir eğitmen tarafından öğretilmiş ne de önceden izlenmiş oyunculardan örnek alınmıştı. Ellerindeki güvenilir tek şey, sadece Shakespeare’in metniydi. Bunu doğru biçimde okuduklarını kanıtlayan bir olgu, Shylock’un “O, yaltaklanan bir vergi tahsildarına nasıl da benziyor!” diye başlayan konuşmalarında, çocuk oyuncunun kin dolu bir fısıltı kullanmasıydı; ve ardından ne zaman Bassanio girse ve Shylock “Şimdiki dükkanım hakkında düşünüp taşınıyorum,” vs. demek zorunda kalsa, oyunda o yönde hiçbir açıklama olmamasına karşın çocuk, ses tonunu hemen gönül alıcı, yaltakçı bir tona çevirirdi.”

Ayrıca Finlay-Johnson, erkek öğrencilerin özgün çalışmalarına örnek olarak, onların “Nelson”, “Kırım” ve Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı” gibi oyunlardaki ezberden şiir okumaları sırasında rollerine kendilerince katmış oldukları küçük üslup değişikliklerini verir ve üslup değişiklikleri katma konusunda erkekler kadar kızların da “kendi usullerince çok özgün” olduklarını belirten Finlay-Johnson bu savına, onların kendi düzenledikleri bazı oyunları da örnek olarak gösterir.

Özenli Çalışma

Finlay-Johnson'ın kitabında, çocukların özenli çalışmalarına örnek olarak onların Shakespeare oyunları sırasındaki gönüllü “süflörlük” yapma biçimlerini gösterir: “Çocukların satırlarını harfi harfine söyledikleri Shakespeare oyunları ile ilişkili olarak kendisini daha belirgin ortaya çıkaran bir başka nokta da korodaki küçük öğrencilerin kendilerini ilerlemekte olan oyunun bir kopyasıyla donatacak ve kendilerini ‘süflörlük’ olarak seçecek olmalarıydı. Ben, on dört kadar kitabın üçüncü sınıf öğrencileri tarafından, kişi başına iki kez olmak üzere dikkatle taranmakta olduğunu gördüm ve o zaman, ‘Ne kadar mükemmel bir özene sahip bir okuma sınıfı!’ diye düşündüm. Üstelik, onların hepsinin özenli olduğundan emindim, çünkü oyuncular tek bir sözcük kaçırırlarsa her çocuk, gerekli düzeltmeyi hemen yapardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 120, 121).

Bir diğer örnek ise, çocukların “Dükkanlar” oyunundaki titiz çalışmalarıdır: “‘Alışveriş’ sabahları öğrenciler her zamankinden daha erken, sabah 8’den hemen sonra gelirlerdi, ben de ‘dükkan’ı benim gelişimle nihayet çalışmaya başlamış bulurdum; dükkan, gösterimdeki malların

asılmış olduğu iplerle, mallarla kaplı tüm pencere pervazlarıyla ve – olumlu anlamda önemseme duygusuyla dolup taşarak – malları etiketleyen ve mal sayımı yapan mal sahibi veya sahibesiyle gerçek bir dükkana oldukça benziyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 234).

İş Bölümü ve Grup Çalışması Yapma Becerisi

Öğrencilerin, sıralarında oturup sadece kendilerine anlatılanları dinlemesi halinde, eylemlerin sebeplerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenmelerinin kuşku olduğunu düşünen Finlay-Johnson, çocukların bunları ancak işbirliği içinde araştırma yapmak ve oyundaki tarihi kişileri bu bilgilere hâkim olarak canlandırmak yoluyla öğrenebileceğine inanmaktadır. Kendi öğrencilerinin bu konudaki başarısı, onu bile şaşırtmıştır:

“Çocukların, tarihte öğrenmek ve öğretmek istedikleri konuları – muhtemelen ancak bir öğretmenin vurgulanması gereken şeyler olarak not edeceği türden konular – ortaya çıkarmak için işbirliği yapma biçimine şaşmadan edemiyorum ve buna rağmen hepsi, hiç çaba harcamaksızın yapıldı. Kuşkusuz bunun sebebi, her bir oyuncunun gözünün kendi rolü üzerinde olması ve sebepleri ve sonuçları dâhil olmak üzere tüm “nedenleri” ve “niçinleri” oldukça iyi bilecek kadar rolün içinde olmasıydı (Finlay-Johnson, 1913, s. 95, 96).”

Somut bir örnek ise, “oyun okuma” şeklinde sahnelenen “Beğendiğiniz Gibi” oyununda gözlenir. Eserdeki Celia ve Rosalind’i canlandıran iki öğrenci, çok iyi arkadaşlıklar ve oyuncuların çoğunda kendi bölümlerinin kopyası olduğu için rollerini akşamları evde birlikte çalışırlar. Bu sayede, hem okuma hem de aynı zamanda rol yapma konusunda kısa zamanda oldukça ustalaşırlar; her ikisinin de okumalarının son derece geliştiği görülür (Finlay-Johnson, 1913, s. 147,148).

Finlay-Johnson (1913, s. 223) kitabında, “coğrafya” oyunları sırasında ortaya çıkan “sağlıklı bir rekabet duygusu”na ilişkin bir gözlemini şöyle aktarır:

“Ara sıra, oyunların “üreticiler”i, tüm söylediklerinin kapsandığından gerçekten emin olmak üzere koroya ortaya çıkmaları için başvurup onlara, “rollerimizin ayrıntıları üzerinde durup duramadığınızı gözden geçirin” diyeceklerdi. Yapabildiler mi? Bu, baş roller için, zorluğuna aldırmadan yapılan sadece bir koşuşturma sorunuuydu. Elbette bu, sadece büyük öğrencileri rollerini tam ve daha mükemmel yapmak konusunda teşvik etti, ve böylece, farklı sınıflar arasında sağlıklı bir rekabet desteklenmiş oldu.”

Başarıyı Takdir Edip Övme ve Eleştiriye Açık Olma

Finlay-Johnson’ın öğrencileri, oyunlar sırasında gösterilen her türlü başarıyı takdir edip övmekten geri durmazlar. O bu durumu, Dickens’in “Noel Şarkısı”ndaki Scrooge karakterinin kara tahtayı yaratıcı biçimde bir pencere dekoru olarak kullanması vesilesi ile şöyle anlatır: “Sınıf, bundan son derece hoşlandı ve mucit yüksek sesle övüldü. Bu, çalışma yönteminin çok göze çarpan bir sonucuydu: Öğrenciler, diğerlerinin iyi işlerini hep överlerdi ve eğer arkadaşları övgüde bulunma zamanının geldiğinden habersiz görünürlerse, oyuncular tarafından yapılan iyi işe dikkat çekerlerdi.” (Finlay-Johnson, 1913, s. 55, 56).

Finlay-Johnson’ın okulunda “İzne tabi olmayan bolca özgürlük” vardır. Öğretmen oyunda “mutlak hükümdar” olarak yer almayı, “çocukların kendileriyle aynı zeminde” bulunmaktadır. Böylece o, öğrencilerin oyun eşi ve iş arkadaşı olarak onlara güçlü bir moral desteği sağlar ve ve bir vatandaşlık hakkı olan fikir sahibi olma – kulak verilme – hakkına katılır. Dolayısıyla hem öğretmen hem de öğrenciler, oyuna katılmayan arkadaşlarını veya katılanların performanslarını eleştirme

hakkına eşit olarak sahiptirler. Aynı şekilde, böyle eleştirilen kişiler, konuya iyi tarafından bakmayı ve hatalarını düzeltmeye çalışmayı bir onur sorunu olarak görürler (Finlay-Johnson, 1913, s. 22-25).

Mizah Duygusu

“Mizah duygusunun – hakkıyla kullanıldığında – bir işadamı için bile değerli bir nitelik olduğunu düşünüyorum” diyen Finlay-Johnson, kitabında bu konuya ilişkin bir örneğe yer verir:

“Bir seferinde, Jack Cade ayaklanmasını oynuyorduk, ve Cade, İden'in bahçesinde katlediliyordu. Cade'in şöyle demesi gerekiyordu: ‘Ah! Katledildim! Ne kıtlık ne de başka bir felaket katletti beni.’ Onun söylediği ise şuydu: ‘Ah! Katledildim! Ne alabalık ne de başka bir felaket katletti beni.’ Çocuğun güzel ölüm söylevinin sonu, çınlayan kahkahalarla bölündü. Biz ona dilinin sürçtüğünü açıkladığımızda, çocuğun attığı kahkahalardaki çınlama herkesinkini bastırdı. Ama asıl dikkat çekici olan şey, kahkahalar makul ve doğal bir şekilde durduğunda herkesin yeniden oyuna dönmüş olmasıydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 33).

Finlay-Johnson'ın çocukların ahlak ve kişilik gelişmelerinde özellikle Dickens'in eserlerine büyük önem vermesinin nedenlerinden birisi de onun eserlerinde “iyi mizah” unsurunun bulunmasıdır. Onun belirttiğine göre, Dickens'in “Noel Şarkısı” oyunu sırasında “Cratchitt'lerin Noel Akşam Yemeği”ni oynayarak başlayıp olayın havasına son derece içtenlikle giren büyük erkek ve kız çocuklar, iç sıkıcı, kasvetli, yağmurlu kış öğleden sonralarında, okul şöminesinin önüne bir masa çekerek Dickens'in aşlamak niyetinde olduğu iyi mizah ve merhamet havası içinde mest olurlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 164, 165).

Serüven Ruhunu Koruma ve Gerçek Yaşama Kolay Uyum Sağlama

Finlay-Johnson, “Bevis” oyununa başlarken karşılaştıkları bazı zorluklara hem kendisi hem de çocukların içlerinde taşıdıkları “bastırılmaz bir serüven ruhu” sayesinde aldırmadıklarına dikkat çeker: “Ambalaj kasaları ağırdı, Temmuz geceleriye sıcak ama biz, aşağı derelere doğru, o zamana kadar gördüğüm en sıcak günde birbirimize merhaba dedik. Hava sıcaktan titreşiyordu, en ufak bir gölge parçası – bir akdiken bile – bulamadık. Ama içimizde serüven ruhu vardı ve bastırılmazdı” (Finlay-Johnson, 1913, s.175). Ayrıca Finlay-Johnson bu duyguya verdiği önemi kitabında, aynı serüven ruhunun erkekleri yolculuğa çıkıp ufuklarını ve deneyimlerini genişletmeye sevk ettiğinden ve bu sayede ticaretin gelişmiş olduğundan söz ederek gösterir. Finlay-Johnson, kendi yönteminin çocukları yetişkin yaşamına hazırlamakta başarılı olduğuna ilişkin olarak, okuldan ayrılan bir kız öğrenciyi örnek gösterir.

Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme

Finlay-Johnson, çocukların “İngilizce” dersini dramatik yöntemle işlemeleri sayesinde elde ettikleri kazanımları, onların Shakespeare oyunlarını oynarken gösterdikleri başarıya göndermede bulunarak şöyle açıklar: “...onların ‘İngilizce’ dersi de tarih derslerindekiyle aynı yeni heyecanla – gerek öğretmen gerekse çocuğun payına çok az sıkıntı yaşanarak – çeşnilendirildi; onun hazırlanmasında sıradan bir oyundan kesinlikle ne daha fazla sıkıntı yaşandı ne de daha fazla emek verildi: buna karşın, sonunda, daha geniş bir bakış açısı, insanlığın daha yakından incelenmesi, zenginleşmiş ve güçlenmiş bir hafıza, dilimizin güzelliklerine ilişkin (uygun bir ifade takınma sanatı konusunda eski bir ustanın zihniyle ilişki kurarak sezgisel olarak kapılan) daha fazla bilgi gibisinden kalıcı sonuçlar içeren ne görkemli bir hasat elde edildi ve tüm bu kalıcı hazine okuldaki bir oyundan ve o oyun yoluyla özüksendi!” (Finlay-Johnson, 1913, s. 141)

Oyunun – daha çok özgün oyun – öğrencilerin **konuşma ve diksiyon**larında ister istemez büyük bir gelişmeye yol açtığını belirten Finlay-Johnson’a (1913, s.100) göre, onun öğrencileri, doğal olarak serbestçe konuşmayı, açıkça ifade etmeyi ve mırıldanmak veya lafi gevelemekten kaçınmayı, ayrıca deyişlerini özenle seçmeyi ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatmayı öğrenmişlerdir

Empati ve İlericilik

Finlay-Johnson’ın eserinde, çocukların oyunlar sırasında “empati” becerilerini kullandıklarına ilişkin örnekler, “İlericilik” bağlamında ele alınan aşağıdaki örnekte olduğu gibi genellikle “üstü kapalı” olarak ya da başka bağlamlar içine yedirilmiş olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yukarıdaki “Zihin Alışkanlıklarında Gelişme” bölümünde “I. Charles” oyununa ilişkin olarak verilen bir örnekte, “Coke” karakterini temsil eden çocuğun, eline geçen fırsatın Charles’ın hatalarını çok daha ayrıntılı biçimde saymakta yattığını farkettiği; “Cromwell”i temsil eden çocuğun da haklı olarak konuşmasını kısa kesebileceğini ve ayrıntıları ‘Coke’a bırakabileceğini farkettiği”nden söz edilmektedir. Zihin alışkanlıklarından, “girişkenlik”, “yaratıcılık” ve “sorun çözme” yetenekleri bağlamında verilen bu örnek, aynı zamanda çocukların birbirleriyle “empati” kurduklarını gösteren bir örnek olarak da değerlendirilebilir.

Aritmetik, Ağırlıklar ve Ölçekleri Kullanma

Finlay-Johnson oynadıkları ilk aritmetik oyunu olan “Manifatura Dükkanı” oyununda gerçekleşen alışverişler sırasında, tüm sınıfın para üstü alıp verirken çeşitli hesapları tutturma konusunda sergiledikleri “dikkat” ve “isteğin”, onların bu oyunları ne kadar ciddiye aldıklarının bir göstergesi olduğunu, şu sözlerle açıklar: “Bunların (alışverişler) tümü doğrudan doğruya sınıfın önünde meydana geldiği için, öğretmenin çocuklara ‘dikkat etmelerini’ söylemesine hiç gerek olmadığını, ne de onun, ödeme zamanı çeşit çeşit hesapların tutturulması konusunda sınıfın tamamen istekli olmadıkları yönünde herhangi bir korku duymasına gerek kaldığını söylememe gerek yok. Eğer öğrenciler, kasiyerin yanlış para üstü verdiğini yakalamak için son derece istekli olmamış olsalardı, gerçek çocuklar sayılmazlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 232).

Ayrıca Finlay-Johnson, genel olarak aritmetik oyunları sırasında sözkonusu konularda bu denli titizlik gösteren çocuklar arasında bu titizliğe “doğuştan” sahip olanların aslında çok az sayıda olduğuna ilişkin gözlemine yer vererek, kendi dramatik yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısına da şu açıklamasıyla dikkat çekmektedir: “Çok az çocuğun ağırlıklar ve ölçekleri kullanırken doğuştan titiz olduğunu fark ettik; bu yolla kendini beceriksizlik ve acemilikten kurtaran az değildi, böylece biz aritmetik dışında önemli bir şey öğreniyorduk” (Finlay-Johnson, 1913, s.234).

Resim Sanatı ve El Becerileri

Finlay-Johnson’a göre, çocuklar kendi yaptıkları kostüm ve dekorlara ilişkin çizimler yaparken bunları olduğu gibi değil, “olması gerektiği gibi” resimlemektedirler. Bu durum bu oyunların, çocuklar tarafından “gerçek” olarak algılanmaları dolayısıyla, onların hem hayal güçlerini kullanma hem de resim yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığının bir delilidir: “Ortaya çıkan çizimlerin ilginç yanı, çizimin kostüm ve dekoru, öyleymiş gibi yapma oyunlarında görüldüğü gibi değil, olması gerektiği gibi göstermesi gerçeğiydi. Sözelimi, “Ivanhoe”dan alınan turnuva sahnesinde, resmi çizen çocuk, Ashby-de-la-Zouche’nin Er Meydanları’nı en doğru biçimde hayal

etmişti, çünkü ona göre, okul sıraları ve dolapları oyunda yoktu. Kumaş pantolon giyen küçük okul arkadaşları yerine, zırh giyen kahramanlar çizmişti” (Finlay-Johnson, 1913, s.120).

Derslerin dramatizasyonunun öğrencilerin el becerilerinin gelişmesi konusunda yaptığı katkının geleneksel derslerden farkını Finlay-Johnson (1913,s. 120) şöyle ortaya koyar:

“Resim çizmeye ek olarak hem erkek çocuklar hem de kızlar oyunlarında gerekli olan çeşitli eşyaları yapmaya büyük bir ilgi gösterdiler, ve ben bunun, onların yaratıcılıklarını daha çok ortaya çıkardığını, ve el sanatları üzerine konulan alışılmış resmi – yani, İlkokul çocukları için olan – derslerden daha iyi bir eğitsel değere sahip olduğunu sanıyorum. Bu, hiç olmazsa onların deneme yapmasını sağladı ve bunun sayesinde onlar, kendi yöntem zayıflıklarını ve teknik bilgisizliklerini keşfettiler. Derslerin dramatize edilmesi, aslında, kendisini sanatın olası olan her biçiminde gösterecek olan biraz insani ilgiye temas etmiş gibi görünüyordu.”

“Oyuncak bebek giydirme” oyunu sırasında kızların eğer isterlerse “süslü” dikişler yapmalarını asla kısıtlamadığını belirten Finlay-Johnson (1913,s. 249), bunların onlara katkısını anlatmak için “Süsler çocukların kendileri tarafından örüldü, bu onları incelik ve zarıflığın değerini bilmeye yöneltti ve onlarda oyuncak bebeklerin yanısıra kendileri için giysiler ve danteller yapma arzusu uyandırdı.” diyerek el işi çalışmalarının yararının sadece el becerisinin geliştirilmesiyle sınırlı olmadığına dikkat çeker.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Harriet Finlay-Johnson, döneminin eğitim anlayışına kıyasla sıradışı denilebilecek bazı eğitim görüşleri ve uygulamalar ortaya koymuştur. O, kendisinin “*Her zaman elinizden gelenin en iyisini yapın.*” parolasını, öğrencilerin parolası haline getirmiş; yöntemden çok çocuğu merkeze almış ve her zaman hem öğretmenin hem de öğrencinin “mutlu” ya da “yaşama sevinci dolu” olmasını hedeflemiştir.

Çocuğun “okulda zorla tutulması” yerine, “güdülenmesi”nin ve böylece okula istekle gelip ders konularını öğrenmeyi “gönülden istemesi”nin sağlanması; “öğretmen-öğrenci” ilişkilerinin kaldırılıp yerine “iş arkadaşı” ilişkilerinin kurulması; öğretmenin “ayakta dur ve anlat” ve “soru-cevap” yöntemleri yerine “drama yoluyla eğitim”i uygulaması; çocuğun “doğal (ve spontan), özgüvenli, girişken, sorumluluk sahibi ve özgün” olmasına büyük önem verilmesi; okulda “kuru gerçek bilgisi” yerine “pratikte yarar sağlayan bilgi”nin önemsenmesi; “zihin alışkanlıklarının kazanılması”nın “gerçek bilgisinin ezberletilmesi”ne yeğlenmesi; “sanatı gizleme sanatı”nın kullanılması (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından), bir başka deyişle, “hoşlanılan derslerin daha iyi özümseceği” düşüncesinden hareketle, derslerin eğlenceli hale getirilip “ders havası”ndan çıkarılmaya çalışılması; “mizah duygusu”nun (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından) kullanılmasına ve geliştirilmesine önem verilmesi; “boş testi” (empty pitcher) gibi konuşmadan ve kıpırdamadan oturup dinleyen ve sadece kendisine soru sorulduğunda kendisinden beklenen yanıtı vermek için konuşan “edilgen öğrenci” yerine, “olayların neden ve niçinlerini merak eden” ve bu nedenleri yaparak ve yaşayarak öğrenen “etkin öğrenci” tipinin hedeflenmesi ve bu nedenle dersin işlenişinin (hazırlık ve düzenlenmesi dahil) öğrencinin kendisine bırakılması, yani bilginin çocuğa bir başkası tarafından “istiflenmesi” yerine onun kendisi tarafından aranıp bulunarak yine kendisi tarafından kazanılması ve kazanılan bu bilginin “akran eğitimi” yöntemine başvurmak suretiyle diğer arkadaşlar ile gerek sözlü gerekse oyun yoluyla paylaşılması, böylece hem farkedilen eksikliklerin

giderilerek bir tür “sağlaması”nın yapılması hem de içselleştirilmesi; çocuğun okulda öğrendiklerini yeniden gözden geçirmesi ve alıştırmaya yaparak pekiştirmesi amacıyla (o dönemde ilk kez uygulanıyor olması dolayısıyla, velilerin tepkisiyle karşılaşılan bir uygulama olarak) “ev ödevi” verilmesi ve beş yaşın altındaki çocukların okula kabul edildiği bir “ana sınıfı” oluşturulması, Finlay-Johnson’ın temel görüşlerindedir.

Finlay-Johnson’a göre, “öğrenciye ne kadar güvenilirse, onun da o kadar özgüvenli olacağı” düşüncesinden hareketle, bir “serbest disiplin sistemi” uygulanması; “ders kitabı” ve okul “okuma kitabı” yerine değişik “orijinal eserler”den kaynak taraması yapılması; kitapların “kilitli dolaplar” içinde tutulup öğrenciye izinsiz verilmemesi yerine öğrencinin onlara dilediği zaman serbestçe ulaşabildiği “açık kütüphane” uygulamasına geçilmesi; derslerde tarih ve coğrafya kitaplarının yanısıra sanat ve edebiyatın iyi örneklerinin kaynak olarak yararlanılması; çocuğun “küçük bir papağan” olmak yerine sözle, yazıyla, jestle, mimikle ve beden diliyle “doğru ve etkili biçimde kendisini ifade etmesi”ne olanak verilmesi; geleneksel okulun “ezberden okumalar”ı yerine, içinde müzik, şarkı, pantomim ve dansa yer verilen “abartılı okumalar”ın yapılması; çocuğun “hayal kurma”sına izin verilmesi; kişilik gelişimi ve ahlak eğitiminin edebî eserler yoluyla sağlanması; çocukta, geleneksel yöntemde hiç dikkate alınmayan “duygusal değişiklikler” oluşturmanın hedeflenmesi; farklı disiplinlere ait derslerin (“tarih ve coğrafya” ya da “aritmetik ve kompozisyon” gibi) kesişme noktalarının birlikte işlenmesi gerekir.

Finlay-Johnson’ın, kitabında drama, dramatizasyon ve dramatik öğretim yöntemi (ya da dramatik yöntem) terimlerine yer vermiş olmasına karşın, günümüzde kullanılan yaratıcı drama, eğitimde yaratıcı drama, eğitsel drama, oyun ve tiyatro pedagojisi ve dramatik eğitim gibi terimler kitapta hiçbir biçimde geçmemektedir.

Finlay-Johnson, dramayı bir yöntem olarak kullanmıştır. Ona göre, drama çalışmalarında üründen çok süreç önemlidir. Dolayısıyla o dramayı bir “amaç” değil, bir “araç” olarak ele alır. Ancak bu araç, izleyiciyi memnun etmek amacıyla değil, sadece öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Ayrıca ona göre bu tür bir yaklaşım, “sıkılmalı, gerginliği ve olası kıskançlık ve kini tümüyle ortadan kaldırmakta”dır. Oyun, çocuğun kendisine ait olmalıdır. Hareket ve diyaloglar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyulan da budur) çocuğa yarar sağlayacaktır. Bu nedenle o, oyunda hiçbir rol bulunamayan öğrencileri bile bir biçimde oyuna dahil etmiş, onların hiçbir şey yapmadan oyuna seyirci kalmalarına asla izin vermemiştir. Yine aynı nedenlerle, özellikle ilk oyunlarda seçilen metinlerdeki karakterlerin hayal ürünü değil de gerçek olması gerektiği düşüncesindedir. Finlay-Johnson, dramayı seyirciyi referans almaksızın bir öğrenme aracı olarak kullanan ilk öğretmendir. Öte yandan o, kendisinin “sahne becerisini öğretmek üzere yola çıkmamasına, ama amacının bunu daha çok geri planda kurmak olmasına” karşın, kendi öğrencilerinin sözde eğitim almış çoğu oyuncudan daha inandırıcı bir biçimde rol yaptıklarını belirtme gereği duyar.

Finlay-Johnson’ın drama anlayışı, zaman zaman oynanan kısa anlık doğaçlama oyunlar dışında, çoğunlukla oyunların yazılı bir metne bağlı kalınarak oynanması dolayısıyla ağırlıklı olarak “metin odaklı dramatizasyona” dayanmakta ancak yine bu yönüyle, birçok yönden benzerlik gösterdiği eğitimde yaratıcı dramadan da ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. Bununla beraber, Finlay-Johnson’ın Dramatik Öğretim Yöntemi, günümüzdeki dramatizasyon uygulamalarıyla da birebir

benzeşmeyip, kendine özgü bazı farklılıklar içermektedir. İlk olarak, Dramatik Yöntem'de konu ve metin, öğretmen / lider tarafından seçilmez, öğrenciler konuyu ortak bir kararla kendileri belirler ve hazır bir metni aynen kullanmak yerine, bazen uyarlama bazen de özgün bir oyun metnini kendileri hazırlarlar.

Dramatik Yöntem'de uygulanan dramatisasyon etkinliklerini günümüz dramatisasyon çalışmalarından ayıran bir diğer fark ise, oyunlar sırasında kostüm, dekor, sahne eşyası ile sesli ve görsel efektler kullanılmasına çok büyük önem veriliyor olmasıdır. Çünkü çocuklar tıpkı oyun metinleri gibi bu sayılanları da büyük oranda kendileri üretmekte ve böylece el becerilerinin yanısıra zihin alışkanlıkları gelişmektedir. Dahası, gerek onlar için birer "hazine" değerinde olan sahne eşyaları ve kostümler gerekse dekor ve efektler, çocuklar oyunların gerçeğe uygun görünmesini sağlamak amacıyla bunların üretimine ellerinden gelen özeni gösterdikleri için (hem de tersine, yaptıkları her işe olduğu gibi bu işe de özen göstermeleri nedeniyle oyunlar daha gerçekçi bir görünüm kazandığı için), onların oyunlarında kendi yarattıkları ve kendilerine göre zaten *gerçek* olan bir dünyayı daha da gerçek kılmalarının bir aracıdır. Dolayısıyla bunların hem üretim hem de kullanım aşamaları onların kendilerini gerçekten iyi ve mutlu hissettikleri anlardır.

Dramatik Yöntem'de oyunlarda kostüm, dekor, sahne eşyası ve efektlerin kullanılıyor olması gerçeği, onun günümüzde ya da geçmişte kimi dönemlerde yapılan "tiyatroyarı" çalışmalarla bu yönden bir benzerlik sergilediğinin düşünülmesine yol açabilir. Ancak bu benzerlik, sadece diğer çalışmalarda da bu öğelerin "kullanılması" olgusu ile sınırlıdır; çünkü Dramatik Yöntem'de bunların "kullanılma amacı" farklıdır. "Gösteri amaçlı" tiyatro ya da temsil benzeri çalışmalarda bu öğeler, seyirciyi etkilemek amacıyla oyuna dahil edilirken, "eğitim amaçlı" (dolayısıyla "gösteri"yi amaçlamak bir yana, bu düşünceden özellikle kaçınılan) Dramatik Yöntem'de bu öğelerin oyunlarda kullanılmasına, yukarıda da belirtildiği gibi, sadece çocukların kendi eğitsel ve duygusal gereksinimlerine katkı sağlamak amacıyla izin verilmektedir. Sonuç olarak Dramatik Yöntem, kendine özgü yapısı ve onun temelinde yatan "düşünce biçimi"nin sıradışı bir özgünlüğe sahip olması dolayısıyla, geleneksel bir "tiyatro" ögesini bile, onu içine aldığı andan itibaren, aynı ögeyi aynı geleneksel amaçla yapısında bulunduran diğer çalışmalara kıyasla, sıradışı bir kullanım boyutuna taşımış olmaktadır. Öte yandan bu yönüyle o daha çok, sözkonusu öğelerden bazılarının sadece eğitsel amaçlı olarak kullanıldığı günümüz eğitimde yaratıcı drama yöntemi ile kıyas kabul edebilir.

Yapılan inceleme sonucunda Finlay-Johnson'ın herhangi bir eğitim kuramından esinlendiğine ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır; dolayısıyla onun görüş ve uygulamalarının bir özgünlük içerdiği sonucuna varılmıştır. Onun kitabında, genel anlamda eğitime ilişkin olarak sınırlı sayıda bazı yaygın aksiyom ve argümanlara göndermeler yapılmış olmasına karşın, özel olarak "drama" konusunda kendisini etkileyen hiçbir görüş ve uygulamadan söz edilmemektedir. Onun çalışmasının döneminde yaratmış olduğu dünya çapındaki etki de bu çalışmanın bir benzerinin Finlay-Johnson'dan önce hiç yapılmamış olduğunun bir başka kanıtıdır.

Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, Finlay-Johnson'ın sadece kendisine özgü olduğu sonucuna varılan eğitimde drama anlayışını, günümüzde anlaşıldığı ve kavramlaştığı biçimiyle başka yaklaşımlarla birebir özdeşleştirmenin yanlış olacağı görülmektedir. O halde, kendi deyişiyle "eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmak" ülküsüyle yola çıkan Finlay-Johnson'ın "yöntem"ini şu anda varolanların dışında başka bir terimle açıklamak gereği ortaya

çıkılmaktadır. Aslında bunun ne olması gerektiğinin yanıtı, onun kendi özgün ifadesiyle verilmiştir. Harriet Finlay-Johnson'ın yönteminin, kendisinin bulduğu ve kitabına isim olarak uygun gördüğü **Dramatik Öğretim Yöntemi** (Dramatic Method of Teaching) ya da kendisinin de kitabında yer yer kısalttığı biçimiyle **Dramatik Yöntem** (Dramatic Method) terimiyle anılması uygun olacaktır.

Öte yandan Finlay-Johnson'ın günümüzden yüz yıl önce yapmış olduğu drama çalışmaları, günümüz drama anlayışına göre daha naif ve basit ve yine kendiliğinden ve doğaçlama çalışmalarına daha az yer veriyor gibi görünmesine karşın, tam anlamıyla bu günkü yaratıcı dramının ilk ivmesini vermesi açısından önemlidir.

Finlay-Johnson'ın günlük yaşama ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak romantizm ve idealizmden izler taşımakta olduğu görülmekle birlikte, tarih ve doğaya yaklaşımı konusunda ise tarihsel olayların ve doğal oluşumların belli nedenlerden kaynaklandığına ve bu nedenlerin bir bilim insanı titizliği ile araştırılması gerektiğini düşünmesi dolayısıyla, materyalist denebilecek bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Finlay-Johnson, her şeyden önce insana ve insanın ürettiklerine, en az doğanın kendisine verdiği kadar değer verir ve insanın tarihsel gelişimine kendince inanç besler. Ancak, yaptığı her şeyin mükemmel olabildiğince yakın olması gerektiğini düşünen Finlay-Johnson, çevresindeki insanların da toplumsal statüsü ne olursa olsun yaşam karşısında aynı özenli duruşu sergilemesini arzulamaktadır. Ona göre, insanlar sadece işçi ya da köylü oldukları için, kaba ve cahil olmak zorunda değildir. O hep, "ince ve aydın *olmayan* işçilerin sıradışı kabul edileceği bir toplum" hayal etmekte ve bir gün bunun gerçekleşeceğini savunmaktadır. Böyle bir toplum, eski dönemlerde bir süre görüldüğüne inanılan "Neşeli İngiltere"ye benzeyecektir.

Finlay-Johnson'ın "neşe" ve "sevinç" sözcükleriyle kastettiği anlam her zaman "yaşama sevinci ve neşesi"dir. Ona göre insanın bu sevinci içinde duyabilmesinin önkoşulu ise, özgürlüğünün kısıtlanmayıp doğal ve kendiliğinden davranmasına olanak sağlanmasıdır. Ancak ona göre, yaşama sevinci duyabilmek için sadece doğal olmak ve doğa ile içiçe yaşamak yetmez; ayrıca yaşanılan ana kadar insanlar tarafından oluşturulmuş ve oluşturulmakta olan kültür mirasını *görmek*, anlamak ve sevmek, dahası ona katkıda bulunmak gereklidir. O, kendi yaşam biçimiyle, özlemine çektiği ideal toplumun bireylerine bir örnek oluşturur. Bir yandan Sompting'te kır gezintileri yaparak doğal güzelliklerden ya da Londra'da gezdiği bir sergi, izlediği bir tiyatro oyunu veya dinlediği bir konserden esin alırken, diğer yandan almış olduğu bu esin ile resim yapmakta, piyano çalmakta ya da eşinin satışını yaptığı bahçe mobilyalarının tasarlanması konusunda "yaratıcı becerilerini kullanmakta"dır.

Öneriler

Finlay-Johnson'ın görüş ve uygulamaları, ondan hemen sonra gelen Henry Caldwell Cook, Peter Slade, Brian Way, ve özellikle de kendisine büyük ölçüde dayanak olduğu düşüncesini belirten Dorothy Heathcote'un drama anlayışları ile karşılaştırılarak incelenmelidir (Özen 2011; Metinnam, 2011).

Finlay-Johnson'ın kitabındaki derslere yönelik uygulama örnekleri değişik eğitim ortamlarında yeniden denenerek incelenmeli ve çalışmaların belirgin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır. Günümüzde bir teknik olarak yer alan dramatisasyon çalışmalarında Finlay-Johnson'un çalışmalarına örnek ve ilk etkinlikler olarak yer verilmeli, karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Yaratıcı drama alanının eğitime yönelik olarak yürütülen eğitim programlarında Harriet Finlay-Johnson'a ve uygulama örneklerine yer verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2009). *İlköğretimde drama*. Ali Öztürk. (Ed.). Dramada Temel Kavramlar. (2. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 1-18.
- Bolton, G. (1984). *An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman Group Ltd.
- Bowmaker, M. (2002). *A little school on the downs*. West Sussex, England: Woodfield Publishing.
- Cömert, D. (2019) *John O'Toole'un yaratıcı drama yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cyr, Ellen M. (1912). *The dramatic method of teaching*. Boston: Ginn and Company.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çetin Özçelik, A. ve Öztürk, A. (2013) Yaratıcı drama alanında gavin bolton'ın drama anlayışı *Yaratıcı Drama Dergisi*. 8 (16) 1-14.
- Finlay-Johnson, H. (1913). *The dramatic method of teaching*. (Second Edition). London: James Nisbet & Co., Limited.
- Finlay-Johnson, H. (1913). *The dramatic method of teaching*. (Baskı 2). Web: <http://books.google.com.tr/books?id=Dn4WAAAIAAJ&q=harriet+finlay-johnson+dramatic+method+of+teaching&dq> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Gümüş, N. (2019). *Yaratıcı drama alanında H. Caldwell Cook'un drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kömür Aksak, İ. (2014) *Yaratıcı drama alanında Peter Slade'in drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Metinam, İ. (2011) *Yaratıcı drama alanında Brian Way'in drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. (17), 4-22.
- San, İ. (1990) Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2) 573-582.
- Sapmaz, C. (2010). *Harriet Finlay-Johnson'ın Genel Eğitim Anlayışı İçinde Dramaya Yaklaşımının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uştuk, Ö. (2014) *Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımı ve süreç dramının bileşenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama⁴

Cemil Sapmaz⁵

Ömer Adıgüzel⁶

Introduction

The first steps in England were taken by Harriet Finlay-Johnson, having the idea that drama is an important way of learning. Her book titled "The Dramatic Method of Teaching" shows that Harriet Finlay-Johnson is one of the pioneers of this field. The purpose of this study is to delineate Harriet Finlay-Johnson's views on this field. This research aims to answer the questions "What are Harriet Finlay-Johnson's views?" and "What are her examples of application?"

Method

This research, which is based on the examination of the book of Harriet Finlay-Johnson, who made the first pioneering studies in the field of drama, is a biographical study based on document analysis. A biographical study is a study of a single individual using an individual's life story, archival documents, and records (Creswell, 2013, s. 47-50). This type of research focuses on a person, their life, stories, work, special events, etc. events and situations form the subject of the research

Findings

Especially when it comes to the education of young children, Harriet Finlay-Johnson was aware that the success of education highly depends on creating a content appropriate to the child's level of learning readiness and also using appropriate methods and techniques. In order to prove the teaching method she applied herself was appropriate to her students' readiness and therefore it was the right choice for them, Finlay-Johnson stated that "Young scholars entering the school from another school very soon fell into the ways and discipline of ours; which, I think, showed that our method worked on natural lines, although it was a contrast to that generally prevailing" (Finlay-Johnson, 1913, s.32).

According to Finlay-Johnson, the most important condition of good education is to enable students to bring out their powers such as "initiative", "self-reliance" and "originality", and help children develop such powers of them; not to force them to do something on issues they do not know. However, in schools at those times the rule "talking in school is against the rules" was valid and teachers adopted the "stand-and-deliver" attitude. In her book, Finlay-Johnson criticizes both this rule and attitude stating that they hinder student's freedom, naturality and spontaneity.

4 This article has been developed from the postgraduate study which the first author has completed under the supervision of the second author.

5 Retired Lect. Atılım University School of Foreign Languages Department of Basic English, Ankara Turkey. Email: cemilsapmaz@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4961-1588>

6 Prof. Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Fine Arts, Ankara, Turkey. Email: omeradiguzel@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

According to Finlay-Johnson, educational experiences should involve learning by doing and seeing things. She gives great importance to this kind of learning. In addition, she gives a lot of importance to Peer Teaching, which should be more intensively applied especially in integrated classes, and applies these approaches of hers through drama techniques.

Finlay-Johnson claims on various occasions that available testing methods in her time cannot help to make accurate assessments – because of the reasons deriving from the wrong approaches and applications that the current teaching method involves. She believes that it is impossible to learn what a child studying in the education system of her time really knows and does not know by applying the current assessments and evaluation methods.

Finlay-Johnson does not take drama as a lesson but as a teaching method. Although Finlay-Johnson's Dramatic Method has some elements and qualities of theatre, it is seen there are some differences between her method and the art of theatre. One of the most important differences derives from the fact that drama is based on educational purposes and, unlike theatre, it is not performed considering the audience's appreciation. Since the purpose of drama in education is not focused on the result, as it is in theatre, naturally there is no need for an audience. Those who participate in the action both take a role in the play and meanwhile watch it.

Although there are some similarities between the application of Finlay-Johnson's dramatization and the way of application of today's dramatization, some differences are also seen in some aspects. These arise as being based on a text, the qualities that the story and characters should have, freedom of expression, and lastly, the qualities that the stage and clothes should have. The differences between these two applications are related to the qualities of the "text" and "leader or teacher" taking part in these methods. In these two applications, it is seen that the teachers taking part in these processes take different positions in terms of the choice of the "texts" and the "topics" before the play. Moreover, the "job descriptions" the teachers undertake during the process of a play are different from each other in some ways.

It is seen that Finlay-Johnson used techniques such as Narration Technique, Still Image, A Moment in Time Photography (Tableau), Rituals – Ceremonies, Writing in Role, Inquiry – Interview (Reportage), Pantomime, Telephone Conversations, Improvisation and Role Play in all her applications. She states that via these techniques there occurred an improvement in qualities such as Being Practical, Happiness, Permanent Learning, as well as an improvement in the Habits of Mind like Sense of Responsibility, Perseverance, Ingenuity and Resourcefulness by her allowing these habits to be used. It is also seen that she tried to bring in basic behaviours and skills such as Originality, Working Attentively, Skill of Making Cooperation and Group Work, Appreciation and Praise of Success and Being Open to Criticism, Having a Sense of Humour, Maintaining a Sense of Adventure and Adapting to Real Life Easily, Empathy, and Developing Language (English) and Self Expression Skills. Finlay-Johnson, aside from these skills and behaviours, also explains the studies she carried out on the issues of Drama and Arithmetic, using Weights and Scales, Art and Manual Work by giving examples.

Results and Recommendations

Harriet Finlay-Johnson put forth some educational views and applications that can be called extraordinary compared to the educational mentality in her time. She got her students to adopt her motto "Always do your best", which put the child rather than the method at the centre, and always encouraged both the teacher and the student to be "happy" or "full of joy of life".

According to Finlay-Johnson, having the idea that “the more you trust the students, the more trustworthy and unsuspecting they become”, it is necessary to apply a “free system of discipline”; read up material from various “original books” instead of “text-books” or school “readers”; turn to the “open library” application which allows students to reach books freely whenever they want instead of storing the books behind “locked doors, or in elaborate cupboards” and not giving them to the students without permission; utilize the good samples of art and literature as well as history and geography books as resources during lessons; enable children to “express themselves duly and effectively” via verbal expressions, written texts, gestures, mimics and body language instead of being “a little parrot”; perform exaggerated recitations which include music, songs, pantomime and dance instead of traditional “recitation”; let the child “dream”; provide personality development and moral training through works of literature; aim to form “emotional changes” in the child, which is ignored in the traditional method; and to give the lessons from different fields (e.g. “History and Geography” or “Arithmetic and Composition”) together in their cross-section points.

Finlay-Johnson used drama as a method. According to her, the process is more important than the product in drama practices. Therefore, she takes drama as a “means” rather than a “purpose”. However, this means is used just to help students learn, not to please an audience. Finlay-Johnson’s view of drama is predominantly based on text-centered dramatization since the plays are mostly played by sticking to a text except for the instantly improvised short plays being played occasionally, yet still in this aspect, there are some distinctive points differentiating it from Creative Drama in Education which it resembles in many aspects.

Another difference between the dramatization activities applied in Dramatic Method and the Dramatization practices today is giving great importance to using costume, decor, properties, and sound and visual effects during plays.

Having carried out the study, no information which shows that Finlay-Johnson was inspired by any educational theory was found; thus, it is concluded that her views and applications contain originality. Therefore, it is seen that it will be wrong to identify Finlay-Johnson’s view of drama, which was concluded that it is her original view, with other approaches in the way they are understood and conceptualized today. In that case, a need arises to express the “method” of Finlay-Johnson, who set out with the idea in her own terms “a complete cutting away of old habits and the formation of a new school tradition”, with a different term. Actually, the answer to what it should be was given in her original expression. It will be appropriate to mention Harriet-Finlay’s method with the term Dramatic Method of Teaching, which she found and used as the proper name for his book, or with the term “Dramatic Method” as the way she shortened it in some places of her book.

On the other hand, although drama studies carried out by Finlay-Johnson a hundred years ago seem to be more naive and simple compared with today’s drama mentality, and also she seems to include less spontaneity and improvisation studies, they are important in terms of providing the initial momentum of today’s Creative Drama.

The samples of application intended for the lessons in Finlay-Johnson’s book should be studied by experiencing them again, and the salient features of the studies should be found out.

In the dramatization studies appearing as a technique, Finlay-Johnson’s studies should be included as examples and first activities, and they should be studied comparatively.

Harriet Finlay-Johnson and the examples of her application should take place in the educational programmes carried out for the education of the field of Creative Drama.

2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin Eğilimlerinin İncelenmesi

Zeliha Kılıç¹

Tolga Erdoğan²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.015

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 01.03.2021

Düzeltilme 24.05.2021

Kabul 06.07.2021

Anahtar Sözcükler

Doğaçlama

Eğitimde drama

İlkokul

Rol oynama/yapma

Yaratıcı drama

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan makalelerin eğilimlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki makaleler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Verilere elektronik tarama sayfalarına, çeşitli dergilerin arama sayfalarına eğitimde drama, yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama / yapma, ilkokul anahtar kelimeleri girilerek yapılan tarama ile ulaşılmış ve bulunan uygun makaleler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan makaleler 1-yöntem 2- çalışma grubu olarak ilkokul seviyesine göre dağılımı 3- veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri 4- ulaşılan sonuç ve öneriler 5- yaratıcı drama ile ilişkilendirilen dersler ve değişkenler yönünden özelliklerine göre ayrılarak tabloya aktarılmış ve çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen makalelerde en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı, ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı, nicel veri toplama aracı olarak ölçek, nitel veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanıldığı, veri analiz tekniklerinden t testi ve içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yine incelenen çalışmalarda yaratıcı drama ile ilgili çalışmaların sırayla en çok, yaratıcı dramanın öğrencilerin gelişim alanlarına ve beceriye etkisi, öğrenme yöntemi olarak öğrenciye katkısı, akademik başarı ve başarı kalıcılığına etkisi temalarında sonuca ulaştıkları ve en çok uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik olarak öneri sunulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkçe dersi ve yazma becerisi değişkeni ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmış ve bu araştırma sonuçları bağlamında çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, Türkiye, e-posta:zelihaolgun.8989@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8042-1048>

2 Prof.Dr., Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye, e-posta: tolgaerdogan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4646>

The Review of the Trends of Articles Conducted with Primary School Students in Creative Drama Field Between 2000-2020

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.015

Article History

Received 01.03.2021

Revised 24.05.2021

Accepted 06.07.2021

Article History

Improvisation

Drama in education

Primary school

Role playing

Creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to examine the trends in the articles of which the study group was elementary school students and were conducted in the field of creative drama in Turkey between the years 2000-2020.. The study was designed with the qualitative research method. The articles within the scope of the research were analyzed using the content analysis technique. The data were accessed through electronic search pages by going into keywords of drama in education, creative drama, dramatization, improvisation, role-playing, primary school in search pages of various journals and the appropriate articles were digitalized in pdf format. The articles digitalized were divided into 1-method 2- distribution according to the primary school level as a study group 3- data collection tools and data analysis techniques 4- conclusion and suggestions 5- lessons and variables associated with creative drama were categorized according to their characteristics, transferred to the table and analyzed. As a result of the research, it was seen that quantitative methods were mostly used in the revised articles, studies were carried out with primary school 4th-grade students and a scale as a quantitative data collection tool, an interview form as a qualitative data collection tool, and data analysis techniques such as t-test and content analysis were mostly used.. In the studies revised, it was determined that the studies related to creative drama respectively reached the results in the themes of the effect of creative drama on the development areas and skills of the students, its contribution to the students as a learning method, its effect on the academic success and the permanence of success, and suggestions made mostly for practitioners and researchers. In addition, it was concluded that most of the studies revised were associated with the Turkish Language Course and writing skills variable, and various suggestions were made in the context of this research results.

Giriş

Her alanda yaşanan gelişimler ve değişimler insan yetiştirme sanatı olarak bilinen eğitimi de büyük ölçüde etkilemekte, yaşanan gelişim ve değişimlere paralel olarak eğitim sürecini etkileyen tüm değişkenlerin de düzenlenmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda, eğitim sürecinde doğrudan bilgi aktarımından vazgeçerek, davranışların gelişim ve değişiminde önemli olan, yaşantılara ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına imkân sağlanmalıdır. Doğrudan bilgi aktarımına karşı alternatif öğretim yöntem tekniklerinden biri olan ve öğrenmeyi aktif bir süreç haline getirerek öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan etkili yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

San'a (1990, s. 573) göre drama "insanın insanla girdiği her tür dolaysız doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik durumdur". Yaratıcı drama, Adıgüzel (2006, s.32) tarafından "Grubun yaşantılarından faydalanarak bir konunun ya da olayın doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden faydalanarak canlandırılmasıdır.". şeklinde tanımlanmaktadır. Drama; çocukların gelişim düzeylerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte, düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte ve çocuklarda var olan ön yargı düzeyinin azaltılmasını sağlamaktadır (Kondoyianni, Lenakakis ve Tsiotsos, 2011). Ezbere dayalı olmayan, öğrenmeyi öğreten, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri kazandıran, süreç odaklı olan yaratıcı drama yöntemi, ilgi ve yetenekleri farklılaşan günümüzdeki bireyler için etkili bir yöntemdir (Üstündağ, 1998).

Drama, kendine has yaklaşımlara, amaç ve kazanımlara sahip olan bağımsız öğretim programına sahip olabildiği gibi, farklı öğretim programlarında öğrencinin gerekli hedeflere ulaşmasını sağlayabilecek etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Vural ve Somers, 2012). Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması gereken aktif bir öğrenme yöntemi olduğu ve çeşitli değişkenler açısından öneminin vurgulandığı çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda yaratıcı dramanın toplumsallaşma konusunda işbirliği ve dayanışmanın anlamı konusunda bir farkındalık sağladığı (Pehlivan ve Gökbulut, 2015), akademik başarıya olumlu etkisinin olduğunu (Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı ve Batdı, 2015), öğrencilerin sosyal becerilerin gelişimi ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediğini (Mantaş, 2014), sosyal bilgiler dersi başarısını artırdığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağladığı (Kaf ve Uygungül Yılmaz, 2017), okul öncesi dönem çocuklarında değer öğretiminde etkili bir yöntem olduğu (Kaya ve Antepli, 2018; Kılıç, 2017), problem davranışların görülme sıklığının azalması ve sosyal becerilerin gelişmesinde olumlu etkisinin olduğu (Freeman, Fulton ve Sullivan, 2003), işitme engelli çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği (Arbay ve Önalın Akfırat, 2012) sürdürülebilirlik için eğitim-öğretimde dramanın önemli olduğu (McNaughton, 2004), eğitsel / mesleki hedef belirleme sürecinde öğrencilerin kendilerini yetkin görme düzeylerinde artırmada etkili olduğu (Ergin ve Akfırat, 2013), duygusal zeka becerilerinin gelişiminde etkili olduğu (Kasapoğlu, Güneysu, 2016), konuşma becerilerini geliştirdiği (Öztürk, 2017) sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmektedir.

Uzğören (2011), öğrenme türleri olan hareket ve etkileşim yolu ile öğrenmede; aktif, tartışarak, yaşantıya dayalı, keşfederek, iş birliği yaparak öğrenmede; kavram ve duygusal öğrenmede dramanın işlevsel bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca dramanın özgüven gelişimini sağlama, empati yeteneğini geliştirme, kendini ifade etme becerisi kazandırma, yaratıcılığı geliştirme, sorumluluk duygusu kazandırma, öğrenmede kalıcılığı sağlama, bireyin hayatı çok yönlü algılamasını sağlama,

farklı görüşlere saygı duyma, eleştirel düşünme becerisini kazandırma gibi bir çok gelişim alanına katkı sağladığını, dramanın bilginin sadece depolanmasına değil işlevsel olarak kullanılmasına da fırsat yarattığını belirtmektedir. Novarro, (2011) yaratıcı dramanın bireylerin değişimini sağlayarak çevrenin değişimine de katkı sağladığını, bireyin özgürlük duygusu ile kendini ifade etme becerisini ve kendine olan güvenini artırdığını vurgulamaktadır. Öztürk (2001) ise benzer bir ifade ile her yaşta bireyin katılabileceği yaratıcı dramanın bireye özgürlükler tanıyarak coşku yaşattığını, öfke, korku, gibi duyguların boşalımı için de sağlıklı bir ortam yarattığını belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı drama alanında ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmalarda yaratıcı drama destekli matematik öğretiminin ders kitabındaki etkinliklere göre akademik başarıyı daha çok artırdığı (Aktepe ve Bulut, 2014; Soylu Makas, 2017), dil becerileri alanında yaratıcı dramanın, sözcük öğretiminde öğrencilerin sözcük bilgisi üzerinde olumlu etki yarattığı (Demircioğlu ve Akkuş İspir, 2016; Metinnam ve Erdoğan, 2016), dil bilgisi öğretimini öğrenciler için daha anlamlı kıldığı ve öğrencilerin dil bilgisine karşı olumlu tutum geliştirdiği (Bulut, 2015), yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği (Çer, 2017; Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Sulak ve Erdoğan, 2019; Terzioğlu Ünveren, 2018), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği (Öztürk, 2017), öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018) ve okuduğunu anlamada olumlu yönde etkisinin olduğu (Çöklü Özkan, 2018) belirtilmiştir. Ayrıca yapılandırılmış drama eğitim programının çocukların karar verme becerilerini geliştirdiği (Çakmakçı ve Özabacı, 2013), dramanın ilkökul öğrencilerinin empati becerilerini geliştirdiği (Çakır, Baysal ve İnan Yıldız, 2019), sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediği (Mantaş, 2014), değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı (Çelik ve Buluç, 2018; Erdem Zengin ve Yalçınkaya, 2016;), öğrencilerin sosyal gelişiminde etkili olduğu (Eroğlu ve Köktan, 2020), öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği (Ulaş, Tedik ve Sevim, 2014) belirtilmektedir.

Yaratıcı drama alanında son yıllarda yapılan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Yapılan alanyazın incelemelerinde, Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği (Can Yaşar ve Aral, 2011), dramayla dil alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimlerin incelendiği (Eski, 2019), Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz çalışmasının yapıldığı (Calp ve Seçgin, 2019), Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelendiği (Samsa, 2020) çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılan makalelerin eğilimlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırma da ilkökulda eğitim sürecinde birçok değişken ile ilişkilendirilen ve etkili olduğu düşünülen yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri incelenmiş ve 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerin genel yapısının bütüncül bir şekilde değerlendirilmesinin son yıllarda yapılan çalışmaların eğilimlerinin özetlenmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, yaratıcı drama ile ilişkilendirilen değişkenler, yaratıcı dramanın etkisinin araştırıldığı dersler açısından eğilimlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulguların, yapılacak olan yeni çalışmaların özgünlüğüne katkı sağlayacağı ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara konu kapsamında değişkenlerin belirlenmesinde yön gösterebileceği düşünülmektedir. Bu yönleri ile bu araştırmanın ilgililere ve araştırmacılara yararlı ve yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan makalelerin eğilimlerini incelemektir. Bu bağlamda makalelerin 1- kullanılan yöntemlerin dağılımı, 2- çalışma grubu olarak ilkokul seviyesine göre dağılımı, 3- veri toplama araçlarının ve veri analiz tekniklerinin dağılımları ,4- ulaşılan sonuç ve önerilerin dağılımları, 5- yaratıcı drama ile ilişkilendirilen dersler ve değişkenler açısından araştırılması hedeflenmiştir. Bu genel hedef ışığında yaratıcı drama alanına genel bir bakış sağlanmaya çalışılmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2000-2020 yılları arasında alan yazında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerde kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin sayısal olarak dağılımı nasıldır?
2. 2000-2020 yılları arasında alan yazında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerde çalışma grubu olarak ilkokul seviyesine göre dağılım nasıldır?
3. 2000-2020 yılları arasında alan yazında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerde veri toplama araçlarının ve veri analiz tekniklerinin dağılımları nasıldır?
4. 2000-2020 yılları arasında alan yazında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerde ulaşılan sonuç ve önerilerin dağılımları nasıldır?
5. 2000-2020 yılları arasında alan yazında yaratıcı drama alanında yapılan makalelerde yaratıcı drama ile ilişkilendirilen dersler ve değişkenler nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu çalışmada, 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan makalelerin incelenmesi hedeflenmiştir. Literatürde çalışma grubu olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerini kapsayan ve ilköğretim öğrencileri olarak ele alınan çalışmalarda, 4.sınıflar ile birlikte 5., 6., 7. ve 8. sınıflar da ele alındığından bu çalışmalar incelemeye dâhil edilmemiştir. Bu çalışma sadece ilkokul öğrencilerini ele alan araştırma makalelerini kapsadığından, derleme makaleler de bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu durumlar çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” (Karasar, 2015, s.77) olarak tanımlanan tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki makaleler tümevarımsal içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2013, s.45) tarafından “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Doküman incelemesi ise tek başına ya da diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilen, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgileri kapsayan yazılı materyallerin analizini içeren yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analiz tekniği olarak ise içerik analizi kullanılarak makaleler incelenmiş ve Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri

olan makalelerin eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşan (Büyüköztürk, Kılış-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamayı amaçlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu teknik, var olan doküman veya durumların derinlemesine incelenmesine imkân sağladığından doküman incelemesi tekniğinin kullanılmasının bu araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırma Alanı

Bu araştırmanın alanını, Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan toplam 46 makale oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem seçimi belirlenirken olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yararlı olduğu düşünülen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, ölçütün araştırmacı tarafından belirlenebildiği ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılarak yapılabilen, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını içeren, örneklemin belirlendiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada birinci ölçüt olarak, veri tabanı sistemlerinde yer alan drama alanında yapılmış çalışmalar olması; ikinci ölçüt olarak, çalışmaların 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış olması; üçüncü ölçüt olarak ise çalışma grubunun ilkokul öğrencileri olması belirlenmiştir. Araştırmada sadece bu ölçütler kapsamındaki çalışmalar incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan 46 makalenin yer aldığı bu çalışmada veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Veri toplamanın birinci aşamasında araştırma kapsamında yer alan makaleler, Google Akademik-Scholar, Eric (Sadece Türk yazarlar), elektronik tarama sayfalarına drama, yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama / yapma, ilkokul anahtar kelimeleri girilerek taranmış ve bulunan uygun makaleler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Buna ek olarak, 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve farklı anahtar kelimelerle taranan çalışmaları göz ardı etmemek için ilköğretim kavramı ile de taramalar yapılmıştır. Aynı yöntem ve şekil ile Yaratıcı Drama Dergisi, Eğitim ve Bilim Dergisi ve üniversitelere ait dergi isimlerinin arama sayfalarına ilgili anahtar kelimeler yazılarak tarama yapılmış ve ilgili makaleler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonuç olarak künyesine ulaşılan toplam 46 makale bu çalışmada incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda elde edilen 46 makalenin araştırmaya dâhil edilmesinde dikkat edilen ölçütler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. İlgili çalışmaların belirlenen yıllarda yayınlanmış olmasına dikkat edilmiştir.
2. Araştırmanın amacı; Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan ve çalışma grubu ilkokul öğrencileri olan makalelerin eğilimlerini incelemek olması nedeniyle; ilköğretim olarak geçen ve ilkokul 4.sınıftan sonraki eğitim kademesi ile öğretmenlerle, öğretmen adayları ile ya da farklı gruplarla ilgilenen çalışmalar araştırma alanına dâhil edilmemiştir.

3. Araştırmanın amacı gereği, araştırma makaleleri kapsama alınmış, 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan teorik çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki makaleler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Makaleler yayımlandıkları yıla göre M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır. Aynı yıl yayınlanan makalelerde yayın tarihi dikkate alınarak sıralanmıştır. İkinci aşamada ise, bilgisayar ortamına aktarılan makaleler 1-yöntem, 2- çalışma grubu olarak ilkökul seviyesine göre dağılımı, 3- veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri, 4- ulaşılan sonuç ve öneriler, 5- yaratıcı drama ile ilişkilendirilen dersler ve değişkenler yönünden özelliklerine göre ayrılarak tabloya aktarılmış ve çözümlenmiştir. Makaleler belirtilen inceleme alanlarına dikkat edilerek iki araştırmacı tarafından da derinlemesine okunmuş, gerekli notlar çıkarılmış ve bazı inceleme alanları için kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve kategoriler nitel araştırma alanında uzman iki araştırma görevlisi tarafından incelenerek, verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, düzenlenen kısımlar yeniden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması olan bulguların yorumlanması aşaması ise tema ve kodlara dayalı olarak yapılmıştır. Bu aşamada toplanan verilere anlam kazandırmak amacıyla bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarılmış, bütüncül bir şekilde bulgular özetlenmiş ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için dikkatli bir biçimde incelenmiştir. Her bir çalışmanın 1-yöntem 2- çalışma grubu olarak ilkökul seviyesine göre dağılımı 3- veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri 4- ulaşılan sonuç ve öneriler 5- yaratıcı drama ile ilişkilendirilen dersler ve değişkenler parametrelerine uygun olacak şekilde kodlanmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamak için rastgele seçilen 5 makale iki alan uzmanı tarafından analiz edilmiş ve analizler arasında kıyaslama yapılmıştır. Birden fazla araştırmacı veri analizinde birlikte çalışıyorsa, araştırmacılar aynı verileri kodlayarak, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırıp, güvenirlilik yüzdesine ulaşmaları gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda iki alan uzmanı tarafından yapılan analizler incelendiğinde analizlerin tamamında görüş birliğine varılmış olup, güvenirlilik sağlanmıştır. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma sürecinde oluşturulan kod ve kategoriler, nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyen tarafından incelenerek, verilen dönütlerle düzeltmeler yapılmış, araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik kontrolü sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra diğer makalelerin incelemesi asıl araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçları frekans ve yüzde değerleriyle ifade edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt amaçlar ile ilgili bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 1. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımları

Tema	Kod	f
Nicel	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	22
	Tek grup ön test-son test desen	4
	Tek denekli araştırma deseni	1
Toplam		27
Karma	Çeşitleme (triangulation)	8
	Gömülü desen	2
	Açımlayıcı	1
Toplam		11
Nitel	Durum çalışması	4
	Belirtilmemiş	3
	Eylem araştırması	1
Toplam		8
Genel Toplam		46

Tablo 1 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkökul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında sırasıyla en çok nicel, karma ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 2. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Çalışma Grubu Olarak İlkokul Seviyesine Göre Dağılımları

Tema	Kod	f
Çalışma Grubu	İlkokul 4.sınıf	25
	İlkokul 3.sınıf	10
	İlkokul 2.sınıf	5
	İlkokul Seviye Grubu Belirli Olmayan	4
	İlkokul 2. ve 3.sınıf	1
	İlkokul 1	1
	Toplam	46

Tablo 2 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkökul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarının en çok ilkökul 4.sınıf öğrencileri ile en az da ilkökul 1.sınıf öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Veri Toplama Araçlarının Dağılımları

Tema	Kod	f
Nicel	Ölçek	21
	Başarı testi	13
	Değerlendirme formu	5
	Anket formu	3
	Test	2
	Kontrol listeleri	1
	Puanlama anahtarı	1
Toplam		46
Nitel	Görüşme formu	11
	Günlük	6
	Odak grup görüşmesi	5
	Gözlem formu	5
	Kişisel bilgi formu	5
	Etkinlik materyalleri	5
	Değerlendirme amaçlı yazılı kâğıdı	4
	Video kaydı	3
Doküman inceleme	1	
Toplam		45
Genel Toplam		91

Tablo 3 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkökul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında nicel ve nitel veri toplama araçlarının sayısal dağılımının birbirine yakın olduğu, en çok kullanılan nicel veri toplama araçlarının ölçek ve başarı testi, en çok kullanılan nitel veri toplama aracının ise görüşme formu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımları

Tema	Kod	f
Nicel	t testi	21
	Wilcoxon işaretli sıralar testi	10
	Mann Whitney U testi	7
	ANCOVA(Kovaryans)	6
	ANOVA	4
	Shapiro-Wilk normallik testi	2
	Freedman Testi	1
	<i>Kruskal Wallis testi</i>	1
	<i>MANCOVA</i>	1
	<i>Kruskal- Wallis Testi</i>	1
	Skewness- Kurtosis	1
	Ki Kare Testi	1
	Bonferroni çoklu karşılaştırma testi	1
Toplam		57

Tablo 4. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımları (Devamı)

Tema	Kod	f
Nitel	İçerik analizi	12
	Betimsel analiz	9
	Belirtilmemiş	2
	Diğer	2
Toplam		25
Genel Toplam		82

Tablo 4 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında en çok nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı, nicel veri analiz tekniklerinden de sırayla en çok t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca nitel veri analiz tekniklerinden de en çok içerik analizi kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 5. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri İle Yapılan Drama Çalışmalarında Ulaşılan Sonuçların Dağılımları

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Akademik Başarıya ve Başarı Kalıcılığına Etkisine Yönelik Sonuçlar	Olumlu Sonuçlar	Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarı artışı	3	
		Fen Bilimleri dersine yönelik akademik başarı artışı	2	
		Disiplinler Arası akademik başarı artışı	2	
		Hayat Bilgisi dersine yönelik akademik başarı artışı	1	
		Matematik dersine yönelik akademik başarı artışı	1	
		Türkçe dersine yönelik akademik başarı artışı	1	
		İngilizce dersine yönelik akademik başarı artışı	1	
		Müzik öğretiminde başarı artışı	1	
		Başarıda kalıcılık sağlanmıştır.	2	
		Başarıda kalıcılık sağlanmamıştır.	2	
Toplam			16	
Gelişim Alanlarına ve Beceri Kazanımına Etkisine Yönelik Sonuçlar	Dil beceri alanına yönelik sonuçlar	Yazma becerisini geliştirmiştir	9	
		Okuma becerisini geliştirmiştir.	4	
		Konuşma becerisini geliştirmiştir.	4	
		Dinleme becerisini geliştirmiştir.	1	
		Kitap okuma isteğini artırmıştır.	1	
		Diğer	1	
		Sosyal –Duyuşsal	Öz yönetim becerisi	3
		Beceri Alanına Yönelik	Empati becerisi	1
		Girişimcilik becerisi	1	
		Diğer	1	
Bilişsel beceri alanına yönelik	Kavrama ve uygulama basamağında gelişme sağlanmıştır.	1		
Toplam			27	

Tablo 5. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri İle Yapılan Drama Çalışmalarında Ulaşılan Sonuçların Dağılımları (Devamı)

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğrenme Yöntemi Olarak Öğrencilere Katkısına Yönelik Sonuçlar		Eğlenerek öğrenme sağlar.	9
		Motivasyonu sağlar.	6
		Etkin katılım sağlar.	2
		Samimi düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar.	1
		Etkili öğrenme sağlar.	1
		Düşünme becerilerini geliştirir.	1
Toplam			20
Tutumlara Etkisine Yönelik Sonuçlar		Öğrencilerde olumlu tutum geliştirmiştir.	9
		Öğrencilerin tutumlarında değişim olmamıştır.	2
Toplam			11
Kavram Kazanımına Etkisine Yönelik Sonuçlar	Hayat Bilgisi dersi kapsamında kavramlar	Değer kazanımına etkisi olmuştur	4
		Mekânsal algılama kavramı kazanımına olumlu etkisi olmuştur	1
	Sosyal Bilgiler dersine yönelik kavramlar	Ünite kapsamında kavram kazanımında etkili olmuştur.	1
		İletişim ve etkileşim kavramları kazanımında etkili olmuştur	1
	Matematik dersine yönelik kavramlar	Sayısal işlemler öğrenme alanına yönelik kavram kazanımında etkili olmuştur.	2
	Türkçe dersine yönelik kavramlar	Atasözleri ve mecaz sözcük öğretiminde etkili olmuştur.	1
Toplam			10
Genel Toplam			84

Tablo 5 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkökul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında sonuçların sırasıyla en çok “Gelişim alanlarına ve beceri kazanımına etkisine yönelik sonuçlar”, “Öğrenme yöntemi olarak öğrencilere katkısına yönelik sonuçlar”, “Akademik başarıya ve başarı kalıcılığına etkisine yönelik sonuçlar” temalarında birleştiği görülmektedir.

Tablo 6. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Sunulan Önerilerin Dağılımı

Tema	Kod	f
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	Etkili bir yöntem olarak eğitim sürecinde yaratıcı dramadan yararlanılmalıdır.	37
	Drama ile ilgili olmayan diğer öneriler	10
	Drama etkinliklerinin planlanmasına yönelik öneriler	7
	Drama kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler	4
	Drama konusunda teorik bilginin artırılmasına yönelik öneriler	3
Toplam		61
Araştırmacıya Yönelik Öneriler	Farklı değişkenler bağlamında araştırmanın konusuna yönelik öneriler	22
	Araştırmalara ait çalışma grubuna ilişkin öneriler	9
	Araştırma yöntemlerine ilişkin öneriler	5
	Farklı dersler kapsamında yapılmasına yönelik öneriler	4
Toplam		40
Ders Materyali ve Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler	Eğitim programları içeriğine yönelik öneriler	10
	Eğitim programı uygulama metotlarına yönelik öneriler	7
	Hizmet içi eğitim planlanmasına yönelik öneriler	7
	Drama ile ilgili olmayan öneriler	4
Toplam		28
Eğitim Kurumu Yöneticilerine Yönelik Öneriler	Eğitim etkinliklerinin planlanması ve düzenlenmesine yönelik öneriler	4
	Fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik öneriler	4
Toplam		8
Öneri Sunulmayan		2
Toplam		2
Genel Toplam		139

Tablo 6 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkökuller öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında önerilerin sırasıyla en çok “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler”, ve “Araştırmacıya Yönelik Öneriler” teması altında toplandığı, “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” teması altında en çok “Etkili bir yöntem olarak eğitim sürecinde yaratıcı dramadan yararlanılmalıdır.” önerisinin sunulduğu, “Araştırmacıya Yönelik Öneriler” teması altında ise en çok “Farklı değişkenler bağlamında araştırmanın konusuna yönelik öneriler” sunulduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7. 2000-2020 Yılları Arasında Türkiye’de İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Drama Çalışmalarında Dramanın İlişkilendirildiği Dersler ve Değişkenler Dağılımı

Tema	Kod	f	
Türkçe Dersi	Yazma becerisi	8	
	Konuşma becerisi	3	
	Derse karşı tutum	3	
	Okuma becerisi	2	
	Dinleme becerisi	1	
	Akademik başarı ve kalıcılık	1	
	Okuma sevgisi ve ilgisi	1	
	Atasözleri öğretimi	1	
Toplam		20	
Diğer	Sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi	1	
	Karar verme becerisi	1	
	Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri	1	
	Sosyal beceri alanında konuşma ve ilişki kurma becerileri	1	
	Empati becerisi	1	
	Farklı kültürleri tanıma ve bir arada yaşama çalışmaları	1	
	Sosyal duygusal öğrenme	1	
	Toplam		7
	Sosyal Bilgiler Dersi	Öğrencilerin sosyal bilgiler tutumları, akademik başarıları ve kalıcılıklar	2
Akademik başarı		1	
Tutumlar		1	
Değerler		1	
Toplam			5
Matematik Dersi	Akademik başarı	1	
	Kesir öğretimi	1	
	Toplama işlemi	1	
	Matematik eğitimi	1	
Toplam		4	
Hayat Bilgisi Dersi	Akademik başarı	1	
	Amaç belirleme becerileri	1	
	Yöntem olarak etkililiği	1	
	Değerler	1	
	Bilişsel alan basamakları	1	
Toplam		5	
Fen Bilimleri Dersi	“Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesinin işlenmesi	1	
	Maddedeki değişiklikleri öğretmede etkinliği	1	
	Toplam		2
İngilizce	Sözcük gruplarının öğretilmesi	1	
	İngilizce öğretimi	1	
Toplam		2	
Diğer	Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer öğretimi	1	
	Müzik dersine karşı tutum	1	
	Toplam		2
Genel Toplam		47	

Tablo 7 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında dramanın en çok ilişkilendirildiği dersin Türkçe dersi olduğu ve Türkçe dersindeki en çok ilişkilendirilen değişkenin de yazma becerisi olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma kapsamında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de yaratıcı drama alanında ilkokul öğrencileri ile yapılan 46 çalışma incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımları incelenmiştir. İncelenen çalışmaların yarısından fazlasında nicel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemlerinden de hepsinde deneysel yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. İkinci olarak en çok kullanılan yöntemin karma yöntem olduğu, en az kullanılan yöntemin ise nitel araştırma yöntemleri olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden en çok kullanılan durum çalışmasıdır. Literatürde yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezlerde kullanılan yöntemlerin incelenmesi sonucunda araştırma sonucumuzla aynı sonuçları gösteren çalışmalar mevcuttur (Calp ve Seçgin, 2019; Eski, 2019; Samsa, 2020). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. İncelenen çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi uygulamaları sonrasındaki değişimleri incelemeye çalışıldığından müdahale sonrası etkilerin araştırıldığı çalışmaların sayısı oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmacıların çağdaş eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitim-öğretim planlama çalışmalarında, alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinden biri olan yaratıcı dramanın etkililiğinin araştırılması isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın incelenen çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin daha az kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni drama konusunda öğrenci grubu ile yapılan çalışmalarda etkisi incelenen değişkenlerin (başarı, tutum, beceri düzeyi vb.) nicel araştırma yöntemlerine daha uygun olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Oysa sonuca değil sürece odaklanan drama etkinliklerinin (Adıgüzel, 2016) doğasının genelleme kaygısı taşımadan derinlemesine bilgi alabilmeye imkân sağlayan nitel araştırmaya daha uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca incelenen çalışmalarda drama konusunda özellikle son yıllarda karma yöntemin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bunun nedeni araştırmacıların yapmış oldukları araştırmalarda hem nicel, hem nitel veri toplama kaynakları ile analiz gerçekleştirerek daha güvenilir sonuçlar elde etme isteği olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında çalışma grubu olarak ilkokul seviyesine göre dağılımları incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun ilkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların en fazla ortaokul öğrencileri ile, ikinci olarak da ilkokul öğrencileri ile yapıldığı görülmüştür (Calp ve Seçgin, 2019; Eski, 2019; Samsa, 2020). Ayrıca Calp ve Seçgin (2019) yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezlerde ilkokul öğrencilerinden en çok 4. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı, ilkokul 1.sınıf öğrencileri ile hiç çalışılmadığını tespit etmiştir. Belirtilen bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olup, buradan hareketle akademik çalışmalarda benzer yönelimler olduğu kanısına ulaşılabilir. Araştırmacıların en çok ilkokul 4.sınıf öğrencilerini tercih etme nedeni, yaratıcı drama uygulamaları konusunda yönergelerini daha iyi anlayabilecek ve uygulayabilecek bir seviyede oldukları ayrıca sınıf yönetiminin de bu öğrenci grubunda daha

kolay olabileceği düşüncesine sahip olduklarından kaynaklı olabilir. Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin en az çalışma yapılan grup olduğu görülmüştür. Bunun nedeni araştırmacıların hem daha küçük bir yaş grubu olduğundan sınıf yönetiminde ve drama uygulamalarında problem yaşayacakları düşüncesi, hem de ilk okuma yazma sürecinde yoğun etkinlik programları sebebiyle okul yönetiminin bu grup ile araştırma yapılması yönündeki olumsuz tutumundan kaynaklı olduğu söylenebilir. Yine incelenen çalışmalarda sadece iki çalışmanın özel okulda öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum bazı bölgelerde özel okul olmaması, devlet okullarının sayısının fazla olması ve devlet okullarına erişiminin daha kolay olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında, veri toplama araçları ile veri analiz tekniklerinin dağılımları incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda nicel ve nitel veri toplama araçlarının sayısal dağılımının birbirine yakın olduğu, nicel veri toplama araçlarında sırayla en çok ölçek ve başarı testi kullanıldığı, nitel veri toplama araçlarında da en çok görüşme formu kullanıldığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde yaratıcı drama alanında yapılan tezlerde de en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu, bunu sırasıyla görüşme formu, bilgi formu ve başarı testi izlediği tespit edilmiştir (Calp ve Seçgin, 2019). Samsa (2020) ise Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelediği çalışmasında en fazla kullanılan veri toplama araçlarının sırasıyla görüşme formu, tutum ölçekleri, başarı testi, kişisel bilgi formu olduğunu tespit ettiğini belirtmiştir. Veri toplama araçlarındaki dağılımda seçilen yöntem belirleyici olduğundan ve incelenen çalışmalarda karma yöntem kullanımı da yaygın olduğundan, en az kullanılan nitel yönteme ait olan nitel veri toplama araçlarının kullanımının da nicel veri toplama araçları kadar tercih edildiği söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle, drama daha çok başarı, beceri, tutum gibi değişkenlerle ilişkilendirildiğinden ve bu değişkenler için en uygun ölçme aracının ölçek ve başarı testi olarak görülmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitel veri toplama araçlarında araştırmanın niteliğine göre ve karma yöntemde nicel verileri en uygun şekilde desteleyecek veri toplama araçlarına daha fazla yer verildiği söylenebilir.

Aynı alt problem kapsamında incelenen çalışmalardaki nicel veri analiz tekniklerinin dağılımında sırayla en çok t testi ve nitel veri analiz tekniklerinde ise en çok içerik analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. Geçmiş yıllardan 2019 yılı sonuna kadar yapılan yaratıcı dramaya yönelik lisansüstü tezlerinin veri analizlerine göre dağılımlarını inceleyen Samsa (2020) da araştırma sonucumuzla aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yaratıcı drama alanında yapılan çalışmalarda çoğunlukla kullanılan veri analiz tekniklerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Birbirinden bağımsız iki grubun bir bağımlı değişkene ortalamalarının karşılaştırılarak aralarında önemli bir fark olduğunu belirleme ya da bir gruba belirli aralıklarla uygulanan testlerin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirleme amacına hizmet eden t testinin (Ekiz, 2015) daha çok tercih edilme nedeni, yaratıcı drama çalışmalarında daha çok deneysel yönetime başvurulmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizin daha çok tercih edilme nedeni ise araştırmacıların problemleri daha derinlemesine inceleme ve daha net sonuçlar ortaya koyabilme isteğinden kaynaklı olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında, ulaşılan sonuç ve önerilerin dağılımları incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda yaratıcı drama ile ilgili çalışmaların sırayla en çok, yaratıcı dramanın öğrencilerin gelişim alanlarına ve beceriye etkisi, öğrenme yöntemi olarak öğrenciye katkısı, akademik başarı ve başarı kalıcılığına etkisi temalarında sonuca ulaştıkları tespit edilmiştir.

Geçmiş yıllardan 2019 yılı sonuna kadar yapılan yaratıcı dramaya yönelik lisansüstü tezlerinin sonuçlarına göre dağılımlarını inceleyen Samsa (2020), en çok vurgulanan sonuçları sırasıyla; yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanımının öğrencilerin başarısına, başarının kalıcılığına, tutumlarına olumlu etkisinin olduğu, beceri kazandırma ve geliştirmede etkili olduğu ve geleneksel yöntemlere göre farklı ve etkili olduğu sonuçlarına varıldığını belirtmiştir. İncelenen araştırma sonuçlarında, ele alınan değişkenler bağlamında sonuçlara ulaşıldığını, daha çok araştırmacıların kullanılan yöntemlerin öğrencilerin gelişimine katkı sunacak çok yönlü ve işlevsel bir yöntem olması beklentisinden kaynaklandığı ve bu bağlamda araştırmalarını yürütmek istedikleri söylenebilir.

Aynı alt problem kapsamında önerilerin dağılımları incelendiğinde; önerilerin sırayla en çok uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik olarak sunulduğu tespit edilmiştir. Uygulayıcılara yönelik önerilerin en çok “etkili bir yöntem olarak eğitim sürecinde dramadan yararlanılmasına yönelik” sunulduğu, araştırmacılara yönelik önerilerin ise en çok “farklı değişkenler bağlamında araştırmanın konusuna yönelik” sunulduğu tespit edilmiştir. Samsa (2020) yaratıcı drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelediği çalışmada, tezlerde yer alan önerilerin en çok “yaratıcı dramanın çeşitli derslerde ve konularda kullanımına ilişkin araştırmalar yapılmasına ilişkin” öneriler sunulduğu, ikinci olarak da uygulayıcılara yönelik “yaratıcı dramanın kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik” öneriler sunulduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonucu, araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda, önerilerin daha çok uygulayıcılara yönelik olmasının, yaratıcı dramanın uygulamaya yönelik etkinlik bazlı bir yöntem olma özelliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Uygulayıcılara yönelik önerilerin de en çok “etkili bir yöntem olarak eğitim sürecinde dramadan yararlanılmasına yönelik” sunulma nedeni de, araştırma sonucunda ulaşılan olumlu sonuçlar bağlamında etkili bir yöntem olduğu ve eğitimde kullanılması gerektiği düşüncesinin baskın olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda önerilerin en az “eğitim kurumu yöneticilerine yönelik” geliştirildiği görülmüştür. Otrar ve Çöme (2013) okullarda yaratıcı drama etkinlikleri uygulamalarında yöneticilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve denetlenmesinde, öğretmenlerin koordinasyonunda önemli bir rolü olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde yaratıcı drama kullanımında, eğitim yöneticisinin yaratıcı drama etkinliklerine karşı geliştirdiği olumlu tutumun dahi etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada “eğitim kurumu yöneticilerine yönelik” önerilerin az geliştirilmesi ile ilgili olarak, araştırmacıların yaratıcı drama uygulamalarında okul idaresinin etkisinin daha az olduğu düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Oysa okul idaresinin yaratıcı drama uygulamalarında öğretmenlerin uygulamada yaşayacağı problemlere çözüm sunma, öğretmenlere gerekli şartları hazırlayarak öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu sağlama gibi sorumluluklar alması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında 2000 - 2020 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri ile yapılan drama çalışmalarında dramanın ilişkilendirildiği dersler ve değişkenler incelenmiştir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkçe Dersi ilişkilendirildiği görülmüştür. Türkiye’de 2017 yılına kadar yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen Calp ve Seçgin (2019) yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın sırasıyla en çok İngilizce, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Müzik dersi ile ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucundan hareketle, yaratıcı drama alanında yapılan tezler ile makaleler arasında farklılaşma olduğu söylenebilir. Bunun nedeni tez yazan araştırmacıların kendi branşlarında yazmak isteme eğilimlerinin olabileceğinin etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında sadece ilkokul öğrencileri ile yapılan yaratıcı

drama çalışmaları incelendiğinden, araştırmacıların ilkokulda daha çok Türkçe derslerinde drama yönteminin elverişli bir yöntem olduğu ve Türkçe dersinin drama ile daha ilişkili olduğu algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda da matematik dersi ile ilişkilendirilen çalışmaların az olduğu görülmüştür. Gürbüz ve Toptaş (2020) ilkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik 2005-2020 yılları arasında yayınlanan makalelerin alan yazın araştırması sonucunda sadece 6 çalışmaya ulaştıklarını belirtmişlerdir. Literatürde matematik dersinde yaratıcı dramanın etkili olduğu sonucuna ulaşan (Çolak, 2019; Soylu Makas, 2017) araştırmalara rastlamak mümkündür. Matematik dersinde yaratıcı dramanın etkili olduğu düşünülmesine rağmen az kullanılma gerekçesi, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı dramayı kullanmaya çalıştıkları, etkili bir yöntem olduğuna inandıkları ancak öğrenciden, öğretmenden, müfredattan ve sınıfın fiziki koşullarından kaynaklı olarak problem yaşadıkları şeklinde belirtilmiştir (Aykaç ve Köğçe, 2014). Yaratıcı dramanın her derste kullanılabilir bir yöntem olduğu ancak uygulayıcıların yöntem bilgisinin yeterli olması, öğrenci ve öğretmen motivasyonunun yüksek olması, fiziki şartların uygunluğu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi gibi faktörlerin derslerde yaratıcı dramanın kullanımında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında aynı alt problem başlığı altında incelenen drama çalışmalarında dramanın ilişkilendirildiği değişkenlere bakıldığında “öğrenci başarısı” değişkeni ile Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Sosyal Bilimler dersi ile ilişkilendirilen en az bir çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretim kademesi ve ders türüne göre farklı düzeyde olmak üzere, derslerde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Akdemir ve Karakuş, 2016). Bu sonuca bağlı olarak araştırmacıların değişken olarak akademik başarıyı almasında, yaratıcı dramanın farklı derslere yönelik akademik başarıyı artırdığı inancının etkili olduğu söylenebilir. Literatürde yaratıcı dramanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ancak başarının kalıcılığına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Kaf ve Uygungül Yılmaz, 2017; Pesen ve Çiftçi, 2016). Bu durumun yaratıcı drama uygulama sürecindeki gerekliliklerin yerine getirilmesindeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. İncelenen çalışmalarda, yaratıcı drama ile en çok ilişkilendirilen ders olan Türkçe dersinde en çok yazma becerisi değişkeni ele alınmıştır. Yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları değerlendiren Elbir ve Yıldız (2012) yaratıcı drama ile yapılan Türkçe derslerinin yazılı anlatım becerilerini, geleneksel yöntemlere göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaştığını belirtmişlerdir. Literatürde yaratıcı drama ile yazma becerisinin birlikte kullanıldığı (Bal **İncebacak**, 2016; Çer, 2017; Memiş, Terzioğlu Ünveren, 2018; Peker ve Adıgüzel, 2020; Sever ve Bozkurt, 2016; Sulak ve Erdoğan, 2019; Susar Kırmızı, 2015) birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu durumdan hareketle, araştırmacıların Türkçe derslerinde yazma becerisi geliştirmede yaratıcı dramanın etkili olduğu inancının yaygın olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında Matematik dersi ile ilişkilendirilen değişkenler incelendiğinde ise matematik dersinde daha çok “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına giren çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Gürbüz ve Toptaş, 2020 ilkokul matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik yaptığı makale inceleme çalışmasında çalışmaların en çok sayılar ve işlemler alanında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu durum araştırmacıların yaratıcı drama yönteminin bazı konularda kullanmaya elverişli olduğu algısından kaynaklandığı söylenebilir.

Öneriler

1. Drama etkinliklerinin doğası gereği, gözlem, görüşme gibi tekniklerle genelleme kaygısı taşımadan derinlemesine bilgi alabilmek için nitel araştırmalara da yer verilmelidir. Ayrıca araştırmaların güvenilirliğini artırmak amacıyla karma yöntemlere daha fazla başvurulması önerilebilir.
2. Eğlenerek ve oyunlar ile öğrenmeyi etkili kılabilen bir yöntem olan yaratıcı drama uygulamalarının ilkokulda daha alt seviye grupları ile özellikle de birinci sınıf öğrencileri ile yapılması önerilebilir.
3. Her derste ve konuda etkili olabileceği düşünülen yaratıcı dramanın farklı derslerde ve farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. İncelenen çalışmalarda yaratıcı dramanın etkili olduğu konusunda olumlu sonuçların olduğu ve bu bağlamda yaratıcı dramanın geleneksel yöntemler ile değil de yapılandırıcı yaklaşımı temel alan alternatif öğretim yöntem ve teknikleri ile karşılaştırma yapılması önerilebilir.
5. Yaratıcı drama uygulamalarının uygulayıcılar ile bağlantısı yüksek olsa da bu araştırma sonuçlarında uygulayıcılara rehberlik edebilecek olan ders materyali ve program hazırlayıcılarına ve uygulayıcılara gerekli ortamı, motivasyonu sağlayacak olan eğitim kurumu yöneticilerine ilişkin önerilerin de geliştirilmesi gerektiği önerilebilir.
6. Alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların konu kapsamında değişkenleri belirlerken, bu araştırma bulgularını dikkate alarak, farklı düzeylerde ve farklı örneklem gruplarıyla alana katkı sağlayacak özgün çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Arbay, B., & Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (XVII), 907-938.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6).
- Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, Ş., & Seçgin, M. G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2).
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.

- Çakır, O., Baysal, Z. N., & İnan-Yıldız, F. (2019). Drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3).
- Çakmakçı, E., & Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44).
- Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Çolak, G. (2019). *1.sınıf öğrencilerine çıkarma işleminin öğretilmesinde drama yönteminin kullanımından yansımalar* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Demircioğlu, S., & İspir, O. A. (2016). İngilizce sözcük gruplarının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 105-116.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (30), 1-11.
- Erdogan, T., Erdoğan, Ö., & Uzun, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Ergin, D. A., & Akfırat, N. (2013). Eğitsel/mesleki hedef belirleme sürecinde yaratıcı drama ve grupla danışmanın etkililiğinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 48-70.
- Eroğlu, Ö. Ü. E., & Köktan, Ö. G. D. D. (2020). Yaratıcı drama ve Türk halk oyun dansları çalışmalarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal gelişimine etkisi. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (20), 203.
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 53-64.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Gürbüz, T., & Toptaş, V. İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879-891.
- İncebacak, B. B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 11(4), 267-277.
- Jindal-Snape, D., Vetraino, E., Lawson, A., & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13*, 39(4), 383-394.
- Kaf, O., & Yılmaz, O. U. (2017). Effects of creative drama method on students’ attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289-298.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi “kavramsal ilkeler teknikler”. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H., & Güneysu, S. (2017). Öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1039-1054.
- Kaya, Y., & Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kılıç, Z. (2017). *Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60-66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Pesen, A., & Çiftçi, Y. E. (2016). Geleneksel öğretim, drama ve müzik destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Middle East Journal of Education (MEJE)*, 2, 57-69.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Kondoyianni, A., Lenakasis, A. & Tsiotsos, N. (2011). Inter culturaland life - long-learning based on drama – in - education prepositions for multidimensional research projects. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(12), 78-84.

- Köksal-Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Makas, F. S. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Malbeleş, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Memiş, A., Sever, E., & Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 11 (3), 1685-1702.
- Metinnam, Ö. & Erdoğan, T. (2016). İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Navarro, R. M. (2011). Eğitimde drama ve sosyal değişim: teorik bakış açıları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6 (11), 27-48.
- Otrar, M., & Çöme, A. (2013). Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 71-94.
- Özkan, E. Ç. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramanın etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Öztürk, Ç., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-17.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Pehlivan, S. & Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile okul öncesi dönem çocuklarına mesleklerin tanıtılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 39-50.
- Peker, Ş., & Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-165.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye’de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Sulak, S. E., & Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- Şimşek, P. Ö., & Karataş, F. Z. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 63-84.
- Ulaş, A. H., Tedik, G., & Sevim, O. (2014). İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 331-350.
- Uzgören, S. (2011). *Eğitimde drama uygulamaları-okul öncesi ve ilköğretimde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünveren, I. T. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Vural, R. A. & Somers J.W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama : kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, E. E. & Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 221-236.

Extended Abstract

The Review of the Trends in Articles Conducted with Primary School Students in Creative Drama Field Between 2000-2020

Zeliha Kılıç³

Tolga Erdoğan⁴

Introduction

One of the effective methods, which is one of the alternative teaching method techniques to direct knowledge transfer, and which enables students to construct knowledge by making learning an active process, and to learn by doing and experiencing, is creative drama. The creative drama method, which is not based on rote, teaches learning, provides high-level cognitive skills such as creative thinking and problem solving, and is a process-oriented and an effective method for today's individuals whose interests and abilities differ (Üstündağ, 1998).

It is possible to come across many studies in the field of creative drama in recent years. However, no study has been found in Turkey examining the tendencies of articles in the field of creative drama. In this research, it is important to analyze the trends of the studies on the creative drama method, which is associated with many variables in the primary school education process and is thought to be effective, and to evaluate the general structure of the articles made in the field of creative drama between 2000-2020 holistically and to summarize the trends of the studies conducted in recent years. In this context, it is thought that the findings obtained as a result of the examination of the trends will contribute to the authenticity of the new studies to be done and can guide the researchers who want to conduct research in this field in determining the variables within the scope of the subject. With these aspects, it is thought that this research will be useful and helpful to the practitioners and researchers.

Purpose

The purpose of this research is to examine the trends in the articles of which the study group was elementary school students and were conducted in the field of creative drama in Turkey between the years 2000-2020. In this context, it was aimed to investigate the articles based on 1- the distribution of the methods used 2- the distribution according to the primary school level as the study group 3- the distribution of the data collection tools and data analysis techniques 4- the distribution of the results and suggestions 5- the lessons and variables associated with creative drama.

3 Ph.D., Trabzon University, Trabzon, Turkey, e-posta:zelihaolgun.8989@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8042-1048>

4 Prof.Dr., Trabzon University Faculty of Education, Trabzon, Turkey, e-posta: tolgaerdogan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4646>

Method

This study is a survey model defined as “a research approach aiming to describe a past or present situation as it is” (Karasar, 2015, s.77). The qualitative research method was used in the research. The articles within the scope of the research were analyzed with the inductive content analysis technique. The field of this research consists of 46 articles.

Data Collection

The data collection process was carried out as follows: In the first stage of data collection, the articles within the scope of the research were Google Scholar-Scholar, Eric (Only Turkish authors) were obtained by entering the keywords drama, creative drama, improvisation, role-playing, primary school into the electronic search pages, and the appropriate articles were transferred to the computer in pdf format. As a result, a total of 46 articles, whose tags were reached, were examined in this study.

Analysis of Data

The articles within the scope of the research were analyzed by the content analysis technique. Articles are coded as M1, M2, M3... according to the year they were published. Articles published in the same year are listed according to the publication date. In the second stage, the articles were transferred to the computer environment 1-method 2- their distribution according to the primary school level as the study group 3- data collection tools and data analysis techniques 4- the results and suggestions 5- the lessons and variables associated with creative drama were categorized according to their characteristics and transferred to the table and resolved.

Discussion and Conclusion

In the study, when the method distribution in drama studies conducted with primary school students in Turkey between the years 2000-2020 is examined, it was determined that more than half of the studies examined used quantitative research methods. This result may be due to the researchers' desire to investigate the effectiveness of creative drama, which is one of the alternative teaching methods and techniques, in student-centered education planning studies in the contemporary education system. Secondly, it was determined that the most commonly used method was mixed-method, and the least one was qualitative research methods. On the other hand, it was seen that qualitative research methods were used less in the studies examined. It can be said that this is because the variables (achievement, attitude, skill level, etc.) whose effects are examined in the studies conducted with the student group on drama are more suitable for quantitative research methods.

Within the scope of the second sub-problem of the research, their distribution according to primary school level was examined as the study group. When the results of the research were examined, it was seen that the majority of the studies conducted with primary school students consisted of primary school 4th-grade students. The reason why researchers mostly prefer primary school 4th-grade students may be because they are at a level where they can better understand and apply their instructions on creative drama practices, and they also think that classroom management can be easier in this student group. In the study, it was seen that primary school first-grade students were the least studied group.

Within the scope of the third sub-problem of the research, the distribution of data collection tools and data analysis techniques were examined. In the studies examined, it was observed that the numerical distribution of quantitative and qualitative data collection tools was close to each other, scale and achievement tests were used the most in quantitative data collection tools, and interview forms were mostly used in qualitative data collection tools. It was determined that in the distribution of quantitative data analysis techniques in the studies examined within the scope of the same sub-problem, t-test was used the most, and in qualitative data analysis techniques, content analysis was mostly used. Based on these results, it can be said that drama is mostly associated with variables such as success, skill, and attitude, and that the most appropriate measurement tool for these variables is seen as scale and achievement test.

Within the scope of the fourth sub-problem of the research, the distribution of the results and suggestions reached in the drama studies were examined. In the studies examined, it was determined that the studies related to creative drama reached the results mostly in the themes of the effect of creative drama on the development areas and skills of the students, its contribution to the students as a learning method, its effect on academic success and achievement permanence. It can be said that the researchers expect the methods used to be a versatile and functional method that will contribute to the development of students, and they want to carry out their research in this context. When the distribution of the suggestions within the scope of the same sub-problem is examined, it has been determined that the recommendations are mostly presented for practitioners and researchers respectively. It was determined that the suggestions for the practitioners were mostly presented “for benefiting from drama as an effective method in the education process”, while the suggestions for the researchers were mostly presented “for the subject of the research in the context of different variables”.

Within the scope of the fifth sub-problem of the research, the lessons and variables associated with drama were examined. It was seen that the majority of the studies examined were related to the Turkish course. When we look at the variables associated with the drama, it was observed that at least one study was conducted with the variable of “student success” and associated with Life Science, Turkish, Mathematics, Science, English, and Social Sciences. Based on this result, it can be said that the belief that creative drama increases academic achievement for different courses affects the academic success of the researchers as a variable. It can be said that they have the perception that the lesson is more related to drama. In the studies examined, the most common writing skill variable was discussed in the Turkish course, which is the course mostly associated with creative drama. Based on this finding, it can be said that the belief of the researchers that creative drama is effective in developing writing skills in Turkish lessons is widespread.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cansu Çetinkaya Aydoğdu¹

Cevdet Kırpık²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.016

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 16.11.2019

Düzeltilme 27.03.2021

Kabul 01.07.2021

Anahtar Sözcükler

Sosyal bilgiler

Öğretim yöntemi

Yaratıcı drama

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak ve yaratıcı drama yöntemi ile işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Yaratıcı drama yöntemi 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma grubunu Adana'daki bir özel okulun 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sınıftaki öğrencilerin tamamı (17 kişi) yaratıcı drama uygulama sürecinde günlük tutmuş 9 öğrenciyle ise uygulama sonrasında bireysel görüşme yapılmış ve araştırma verileri elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerden elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama kullanımına olumlu baktıklarını, yaratıcı drama yönteminin dersi anlama düzeylerini, arkadaşlık ilişkilerine ve konuları hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sunuş yoluyla anlatım yerine yaratıcı drama yöntemi ile ders işlemeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerden başat olarak saygı, yardımseverlik ve sorumluluk gibi birçok değeri de bu süreç beraberinde kazandıklarını da belirtmişlerdir.

* Bu çalışma Cansu Çetinkaya Aydoğdu'nun Prof. Dr. Cevdet Kırpık danışmanlığında hazırladığı "Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi: Bir eylem araştırması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, e-posta: cansucetinkaya@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4262-6653

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., e-posta: cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2183-1255

Students Opinions Related to the Creative Drama Method Used in Social Studies Lesson

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.015

Article History

Received 01.03.2021

Revised 24.05.2021

Accepted 06.07.2021

Article History

Social studies

Teaching method

Creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to reveal how the creative drama method can be used in the Social Studies course and to determine the views of students about the Social Studies course taught with the creative drama method. Creative drama method was applied in the field of Production, Distribution and Consumption learning in 5th grade Social Studies course. Action research, one of the qualitative research patterns, was used in this search. The 5th grade students of a private school in Adana consisted of this search group. All of the students in the classroom (17 people) kept a diary in the process of applying creative drama, and 9 students were interviewed semi-structured after the creative drama application. The data obtained were analyzed by content analysis. As a result of the data obtained from student diaries and interviews, they stated that they regard students' use of creative drama in Social Studies teaching positively, that creative drama method positively affects their level of understanding, friendship relations and recalling topics. The students expressed that it is preferable to teach by means of transportation and creative drama method. In addition, they stated that they gained many values such as respect, benevolence and responsibility from the values in the Social Studies curriculum along with this process.

Giriş

Günümüzde neredeyse her alanda gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Eğitim de bu alanlar arasında yer almaktadır. Zaman içerisinde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler eğitimdeki bu değişim ve gelişmeyi zorunlu kılmaktadır denebilir. Öğretim programları bu sebepten dolayı sürekli olarak çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek şekilde yenilenmektedir. Bu öğretim programlarından biri de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır. Ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın gelişim süreci incelendiğinde en radikal değişimin 2005 yılında gerçekleştiği söylenebilir. Bu öğretim programının geliştirilmesinde bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler, küreselleşme ve akademik alanda yapılan araştırmalar etkili olmuştur. Bu etmenler dikkate alınarak tasarlanan bu program yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (Akınar ve Kaymakçı, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacılık kuramını şu şekilde tanımlar:

“Öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür.”

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezlidir. Öğrencilere bilgi doğrudan sunulmamaktadır. Öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamında kişisel yaşantılarından yola çıkarak bilgiye ulaşmaları sağlanır. Bu süreçte tartışmalara ve grup çalışmalarına yer verilmelidir (Sönmez, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ardından yayınlanan öğretim programında da temel alınmıştır denebilir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uzun yıllar kullanıldıktan sonra 2018 yılına gelindiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı tekrar yenilenmiştir. Yenilenen öğretim programında yine öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2018). Sınıf ortamında öğrenciyi merkeze alan ve öğrenciyi aktif kılmaya yönelik olan yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öğrencilerin hem aktif şekilde öğrenme sürecinde yer alabileceği hem de yaratıcılıklarının destekleneceği en önemli yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Önder, 2016).

Günümüzde dramanın iki farklı boyutu olduğu kabul edilmektedir. Bunlardan biri öğretim yöntemi olarak kullanılan dramadır. Öğretim yöntemi olarak kullanılan dramada amaç önceden belirlenmiş bir konunun ve kazanımın ya da duyarlılığın oluşturulması ve farkındalığın kazandırılmasıdır (McCaslin, 2016). Günümüzde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın birçok akademik çalışmada da kullanılan en yaygın tanımı şu şekildedir:

“Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğine (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır” (Adıgüzel, 2015, s.41).

Tanımdan da anlaşılacağı üzere yaratıcı drama öğrencilerin aktif kılınmasını sağlar. Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın en önemli özelliği bilişsel, duygusal ve devinimsel boyutların hepsini öğretim ortamına taşıyabilmesidir. Bu özelliği sayesinde öğrenme ve duygular arasında ilişki kurulmasını sağlayan bir yöntemdir (Üstündağ, 2016). Birçok farklı duyunun

kullanılmasını sağlayan yaratıcı drama yöntemi genel olarak soyut bir içeriğe sahip olan sosyal bilgiler dersinde kullanmak dersi daha somut hale getirecektir denebilir. Heatcote (2008)'a göre eğitimde yaratıcı drama kullanmanın en büyük faydalarından biri öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamasıdır. Öğrenciler ders içinde yaratıcı drama kullanıldığında saati merak etmiyor ve etraflarına saat görebilmek için bakmıyor. Bu durum sosyal bilgiler dersi için de geçerli olmuştur. Literatür incelendiğinde öğrenciler üzerinde yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu ve akademik başarı ile öğrenmede kalıcılığı artırdığı tespit edilmiştir (Sarı, 2017; Uygungül, 2016; Aksüt, 2016; Bingöl, 2015; Rüzgar, 2014; Yılmaz, 2013; Karataş, 2011; Nayci, 2011; Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Kartal, 2009; Zayimoğlu, 2006). Bu araştırmalarda genel olarak sosyal bilgiler dersi için yaratıcı drama yönteminden yararlanılabileceği önerilmiştir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle çeşitli etkinlikler geliştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak yaparak-yaşayarak öğrenme sağlaması ve eğlenerek öğrenmenin gerçekleşmesi için yaratıcı drama ders planları oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi ile işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

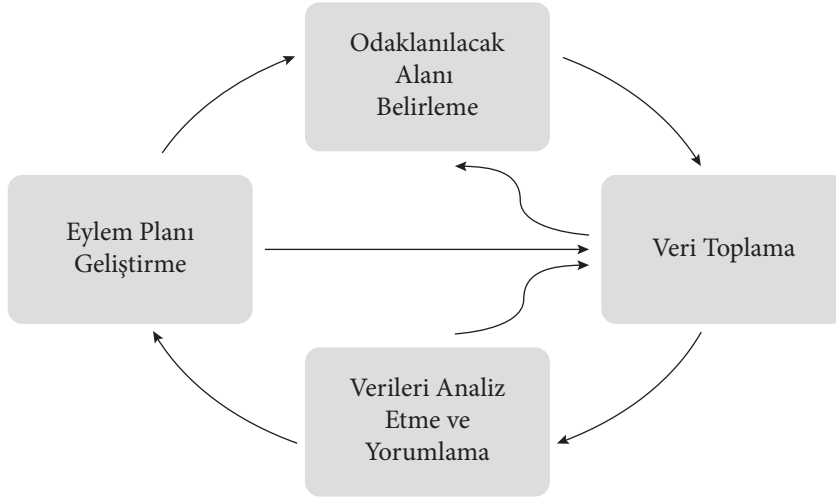
1. Yaratıcı drama yöntemi ile işlenen sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik ilgileri hakkında görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin derse anlama düzeyleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile öğrencilerin derse hatırlama düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin, yaratıcı drama yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin, yaratıcı drama yönteminin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin ders işlenişi ile ilgili düşünceleri ve beklentileri nelerdir?
8. Öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kazanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının amacının ne olduğuna dair düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Bu araştırma ile 5. sınıf sosyal bilgiler dersi, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına yönelik 17 saatlik yaratıcı drama ders planları geliştirilerek yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin fikir üretmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın deseni eylem araştırması olarak planlanmıştır. Çok sayıda araştırmacı, eylem araştırması için farklı modeller önermiştir. Bu modellerden bazıları döngüselken bazıları sarmal bir süreçtir ancak hepsi ortak

birtakım adımlar içermektedir. Bu çalışmada Mills (2011)'in döngüsel eylem araştırması modelinden yararlanılmıştır.



Şekil 1. Mills (2011)'in döngüsel eylem araştırması modeli

Odaklanılacak Alanı Belirleme: Eylem araştırmasının ilk basamağıdır. Araştırmacılar, odak alan belirlemek için öncelikle sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemine yönelik alan yazını incelemişlerdir. Bu basamakta araştırmanın amacı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırmada, araştırma soruları göz önünde bulundurularak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarını öğrenci görüşmeleri ve öğrenci günlükleri oluşturmaktadır. Uygulanan her bir yaratıcı drama ders planının ardından öğrenciler sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eden günlükler tutmuşlardır. Uygulamaların sonrasında ise rastgele seçilen dokuz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Araştırmada eylem araştırmasının doğası gereği verilerin analiz süreci, verilerin toplama süreci ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Düzenli bir şekilde her hafta öğrenci günlükleri incelenmiş ve veriler özetlenmiştir.

Eylem Planının Geliştirilmesi: Bu çalışmayı yürüten araştırmacılarından biri Çağdaş Drama Derneğinin Yaratıcı Drama Eğitmenliği kursuna katılarak eylem planlarının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle sosyal bilgiler dersi işlemeye yönelik 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan 6 kazanımına yönelik 6 ders planı oluşturulmuştur. Bu ders planlarının uygulaması toplamda 17 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama yöntemine ilişkin ders planları hazırlanırken Adıgüzel (2018)'in oluşturmuş olduğu yaratıcı drama yöntemi ders planı süreci takip edilmiştir.

Eylem araştırması süreç odaklıdır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Sınıf ortamında sunuş yolu ile anlatılan sosyal bilgiler derslerini sıkıcı bulunduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinin drama atölyesinde gerçekleştirilen yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine araştırmacılar tarafından karar verilmiştir. Eylem araştırması yapan bir araştırmacı “araştırmacı notları, öğrenci ödevleri, günlükler, bireysel ya da odak grup görüşmesi, gözlem, dokümanlar” veri

toplama araçları olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Ceyhan ilçesindeki özel bir okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde öğrenci günlükleri tutulmuştur. Uygulama sonunda ise öğrencilerden 9'u ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Süreç içinde öğrenci günlükleri 5'i erkek 12'si kız olmak üzere toplam 17 öğrenciden toplanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda ise 1'i erkek 8'i kız olmak üzere toplam 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın uygulama aşamasında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Günlükler eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarıdır. Günlükler sayesinde çalışma grubunda bulunanlar kendi eylemleri üzerinde düşünme fırsatı bulurlar (Öztürk, 2014). Günlükler sayesinde her bir eylem planına dair katılımcıların tamamından veri toplama şansı yakalanmıştır. Ayrıca

bu çalışmada yaratıcı drama uygulamaları sonrasında araştırmacıya esneklik tanıyan yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve çalışma grubuna uygulanmadan önce uygulama yapılan okulun farklı bir 5. sınıf şubesindeki bir öğrenci ile pilot görüşme yapılmış, alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından çalışma grubuna yönelik olarak 5. sınıf sosyal bilgiler dersi, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanındaki kazanımlara dair yaratıcı drama etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinlikler 17 öğrenciye 18 ders saati ile uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her dersten sonra uygulamaya katılan bütün öğrenciler görüşlerini günlüklerine yazmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıftaki öğrencilerden rastgele seçilen dokuz öğrenci ile uygulama sonrasında birebir yapılmıştır. Görüşmeler boş bir sınıfta öğrencinin rahat olacağı şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin izniyle ses kayıtları alınmıştır. Öğrencilere isimlerinin çalışmanın hiçbir yerinde yer almayacağı ve diledikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir.

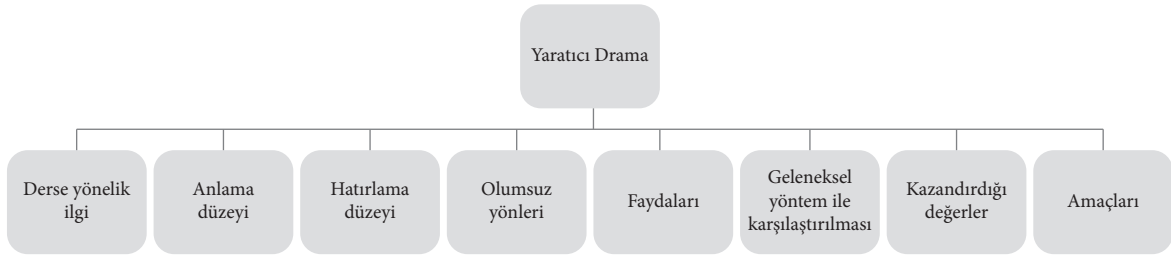
Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilmek ve kavramları derinleştirerek onları açıklayan temalar oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci günlükleri için (birinci öğrenci Ö-1, ikinci öğrenci Ö-2 gibi) rastgele kodlamalar yapılmıştır. İlk üç görüşmeye dair kodlamalar ve üç öğrenciye ait günlükler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak ve eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmiş böylece kodlamalardaki uyum oranına dikkat edilmiştir. İki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamalarda %90 oranında uzlaşma olduğu görülmüştür. Öğrenme isteğinde

artış kodlamasını birinci araştırmacı duygu temasına kodlarken ikinci araştırmacı ilgi temasına kodlamıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre uzlaşma oranının %80'e yakın olması hatta verilerin büyüklüğüne göre %90 olması beklenmektedir (akt. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu çalışmada Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formül ile uzlaşma oranı belirlenmiştir. $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlilik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Diğer görüşmelere dair dokümanlar araştırmacılardan biri tarafından analiz edilmiş ancak bu analizlerin öncekilerle ve birbiriyle uyumu ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında yaratıcı dramanın öğrencilerin derse yönelik ilgilerine etkisi, anlama düzeyine etkisi, hatırlama düzeyine etkisi, olumsuz yönleri, faydaları, geleneksel yöntem ile karşılaştırılması, kazandırdığı değerler ve amaçları temalarına ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 2. Temalar

Şekil 1'de yer alan temalar, görüşmeler ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu temalardan yaratıcı dramanın derse yönelik ilgiye etkisi temalarına hem görüşmelerden hem de öğrenci günlüklerinden ulaşılmıştır. Diğer temalar ise öğrenci görüşmelerinden elde edilmiştir.

Yaratıcı Dramanın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İlgilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Yaratıcı Drama Uygulamaları ile Öğrencilerin Derse Karşı Olan İlgilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
En sevdiğim ders oldu	4
Derste artık sıkılmıyorum	2
Daha fazla ders çalışmak istedim	2
Dersi daha iyi anlamaya başladım	1

Yaratıcı drama öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgilerini artırmalarını sağlamıştır. Tablo 1'de öğrencilerle yapılan görüşme sonrasında yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanımı sonrasında derse karşı olan ilgilerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Tablo 1’de yer alan görüşme verilerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine karşı ilgilerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamına yaratıcı dramanın girmesiyle birlikte en sevdikleri dersin sosyal bilgiler dersi olduğunu ifade etmeleri oldukça önemli bir bulgudur. Öğrencinin dersi sevmesi akademik başarılarını etkileyebilir. Ayrıca öğrencilerin derste sıkılmıyor olması ders ortamını sevdirecek diğer önemli bir bulgudur. Bu durumu Ö3, Ö4 ve Ö6 şu şekilde özetlemiştir:

“Şimdi ben zaten sosyal bilgileri ilgiliydim. Ama drama yapınca olumsuz yönünde değiştirmede. Olumlu yönde değiştirdi severek girdiğim bir ders oldu. Mesela ben eskiden sosyal bilgiler diye bağırmazdım sevmezdim o kadar ama şu an dramaya gideceğimizde çok seviyorum.” (Ö3)

“Sosyal bilgiler dersleri en sevdiğim dersler oldu.” (Ö4)

“Diğer dersler sıkıcı oluyor ama sosyal bilgiler dersini drama ile işlediğimiz için sıkılmıyoruz.” (Ö6)

Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin öğrenme isteğini de arttırmıştır. Bu durum da **öğrencilerin akademik başarılarına olumlu bir şekilde yansıyacaktır. Görüşme yapılan öğrenciler ise dersi daha iyi anlamaya başladığını ifade etmiştir. Bu durumu Ö1, Ö9 ve Ö5 kodlu öğrenciler şu şekilde ifade etmiştir:**

“Sosyal bilgiler dersine hep girmek istedim. Eğleniyorum ve öğrenme isteğim daha çok artıyor.” (Ö1)

“Daha iyi anlamaya başladım.” (Ö9)

“Sosyal bilgiler dersine daha fazla çalışmaya başladım.” (Ö5)

Öğrencilerin çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla en sevdikleri dersin artık sosyal bilgiler dersi olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin artık derslerde sıkılmıyor olmaları da yine görüşmeler sonucunda elde edilen veriler arasındadır. Yaratıcı drama aynı zamanda öğrencilerin Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler görüşmelerden elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Öğrenciler derslerde artık sıkılmadıklarını, sürekli sosyal bilgiler dersine girmek ve yaratıcı drama ile her gün ders işlemek istediklerini günlüklerinde şu şekilde bahsetmişlerdir:

“Çok güzel bir gündü ve canlandırmanın çok güzeldi. Hatta teneffüs zili çaldı ve biz çıkmak istemedik. (Ö9)”

“2 saat çok çabuk geçti. Ben hala kafamda bir ders daha varmış gibi düşünüyorum. Sizinle ders çok zevkli. (Ö4)”

“Ben çok mutluyum. Keşke her saatimiz sosyal bilgiler dersi olsa. Derslere gelince iyi anlıyorum. Etkinlikleri severek yapıyorum. (Ö17)”

Yaratıcı drama etkinlikleri neticesinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu bakış açıları geliştirdikleri hem günlük hem de görüşmelerden elde edilen verilerde görülebilir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersini Anlama Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenciler açısından yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi konularını anlama düzeylerine bir etkisi olup olmadığına yanıt aranmıştır. Tablo 2’de yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin dersi anlama düzeylerine etki edip etmediğine dair görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 2. *Yaratıcı Dramanın Dersi Anlama Düzeyine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
Etkiledi	7
Etkilemedi	2

Öğrencilerin çoğu görüşmelerde yaratıcı drama yönteminin dersi anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Dersi daha iyi anladıklarını örnekler vererek de açıklayan öğrenciler olmuştur. Bazı öğrenciler ise bu durumu derste eğlendikleri için daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu durumla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Olumlu düzeyde etkiledi. Yine eğlendiğim için aklımda kaldı. Yine olsa yine işlerim öğretmenim.” (Ö2)

“Etkili daha iyi anlıyorum hem oyun oynuyoruz hem ders işliyoruz.” (Ö6)

“Göstermeden olmuyordu. Ama dramayla daha iyi anladım. Mesela ithalat ve ihracatı drama olmasaydı anlayamazdım.” (Ö9)

“Evet bir dahaki konulara geri döndüğümde dersi daha iyi anladığımı fark ettim.” (Ö5)

“Daha iyi anlıyorum.” (Ö4)

Bilişsel düzey bakımından yüksek olan iki öğrenci ise dersi anlama düzeyine etki etmediğini Sosyal bilgiler dersini daha önce de anladıklarını fakat derse karşı öğrenme isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö7 bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Ders anlama düzeyime hiçbir etki etmedi bence çünkü iki türlü de anlıyorum dersi. Ama dramada daha çok öğrenme isteği oluyor içimde. Şimdi sonuçta yani ders deftere yazıp öğrenmek değil de hayatı oyuna çevirip öğrenmek daha eğlenceli.” (Ö3)

“Ben sosyal bilgiler dersini her türlü anlıyorum. Yani bana kolay geliyor. Daha çok tarihle ve yaşadığımız yerle ilgili olduğu için bana kolay geliyor. Burada daha çok eğlendiğimiz için daha çok çalışmam geliyor.” (Ö7)

Öğrencilerin çoğunluğu görüşmede yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersini anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. İki öğrenci ise herhangi bir etki etmediğini eskiden de sosyal bilgiler dersini anladıklarını fakat eskisine göre daha çok öğrenme isteklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Konularını Hatırlama Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içerisinde yaratıcı drama yönteminin konuları hatırlama düzeylerine etkisinin ne olduğuna yanıt aranmıştır. Tablo 3’te öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. *Yaratıcı Drama Yönteminin Konuları Hatırlama Düzeyine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
Olumlu etki etti	9

Tablo 3'e göre öğrencilerin tamamı yaratıcı drama yönteminin konuları daha iyi hatırlamalarını sağladığını söylemiştir. Hatırlama düzeyine olumsuz etki ettiğine dair hiçbir öğrenci yanıt vermemiştir. Bu duruma ilişkin bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Tabii ki etki etti olumlu şimdi mesela ithalat ve ihracat kavramları dramada yaptığımız bir oyun sayesinde aklımda kaldı kalemi al at gibi bir oyun oynamıştık. (Ö3)”

“Çok etki etti. Çünkü eğlendiğim için unutmamış oluyorum. Bazen sınıfta işlediğimizde unutuyordum öğretmenim. İlla ki çalışmam gerekiyordu. Şimdi drama yaparken bile çalışmış oluyorum. (Ö2)”

“Evet drama ile işlediğimiz konuları daha iyi hatırladım. (Ö5)”

Farklı bilişsel düzeydeki öğrencilerden alınan bu cevaplar sonrasında yaratıcı drama yönteminin uygulandığı Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının konularına yönelik öğrencilere sorular sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğunun bu sorulara doğru yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu soru ve cevaplardan bazıları şöyledir:

“Satın aldığın bir ürünle ilgili sorun yaşarsan bu konuda neler yapabilirsin? (Öğretmen)”

“Öncelikle markete giderim markete sorarım eğer ürünü iade almazlarsa tüketici haklarına başvururum. (Ö2)”

“Ürünleri alırken öncelikle masraf olmaması için liste yapmalıyız. Son tüketim tarihine TSE damgası olup olmadığına dikkat etmeliyiz Ürünlerin açılıp açılmadığını dikkat etmeliyiz. “Kullandığın bir ürün size ulaşana kadar hangi aşamalardan geçiyor? (Öğretmen)”

“Hocam ilk başta üretiliyor ürün sorunları varsa onlar gideriliyor ondan sonra diğer bölgelere dağıtım gerçekleşiyor. En sonda biz alıyoruz kullanıyoruz tüketiyoruz. (Ö5)”

“Yaşadığın bölgede var olan ekonomik faaliyetlere göre gelişen meslekler neler? (Öğretmen)”

“Mesela tarıma bağlı olarak çiftçilik, gıda mühendisliği, ziraatçılık seracılığa bağlı olarak ne gelişiyor bilmiyorum. Turizme bağlı olarak resepsiyonist, turizm rehberleri. (Ö3)”

Öğretmenin sormuş olduğu çeşitli sorulara farklı bilişsel düzeylere sahip olan öğrenciler büyük çoğunlukla doğru yanıtlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapıldığı tarih ile konuların bitiş tarihi düşünüldüğünde aradan geçen zamana rağmen (4 hafta) öğrencilerin sorulara büyük çoğunlukla yanıt verebiliyor olmaları önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin konuları hatırlama düzeylerine olumlu yönde etki etmektedir denebilir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler açısından yaratıcı dramanın olumsuz yönlerinin olup olmadığı eğer varsa bunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4’te öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. *Yaratıcı Drama Yönteminin Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
İstediğim arkadaşlarla grup olamamak	7
İstemediğim bir durum yok	2
Grup içerisinde dinlenmemek	1

Tablo 4’e göre öğrencilere “Yaratıcı dramanın sevmediğin yönleri oldu mu?” sorusu yöneltildiğinde en sık vermiş oldukları cevap samimi oldukları arkadaşlarıyla sürekli olarak grup çalışması yapamamak olmuştur. Fakat bu durum daha önceden de belirtildiği gibi birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamış ve samimiyetlerini arttırdığını kendileri görüşmelerde söylemişlerdir. Öğrencilere “Neden bazı arkadaşlarıyla grup çalışması yapmak istemiyorsun?” diye sorulduğunda ise kendilerini dinlemeyen kişilerden hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Ö2 ve Ö3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk başlarda olmuştum istemediğim gruplar olduğu için. Mesela B...’den rahatsız olmuştum çünkü B... beni dinlemiyordu.” (Ö2)

“Dramanın sevmediğim yönleri şöyle oldu istediğin kişilerle eşleşmeyebiliyorsun. Dinlemeyen kişiler olabilir Dinlenmediğim zaman çok sinirleniyorum.” (Ö3)

Öğrenci günlüklerinde de rastlanan bir bulgu olan farklı cinsiyetlerin bir arada çalışmayı istememe durumu görüşmelerde de dile getirilmiştir. Bazı öğrenciler için grup içinde karşı cinsin bulunması da bir problem durumu yaratmıştır. Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Gruplara ayrılınca erkek gelmesini sevmiyorum. Sevmediğim kişilerle grup olunca olmuyor.” (Ö6)

Yaratıcı drama yöntemi uygulama aşamasında grup çalışmalarına oldukça fazla yer verilmiştir. Grup çalışmalarında öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişi yaparak ortak bir karara varmaları gerekir. Öğrenciler ise gruplarda tek başına fikir üreten kişi olmak istemediğini dile getirmiştir. Ö1 konuyla ilgili şu şekilde görüş belirtmiştir:

“Mesela öğretmenim sınıftan bazı arkadaşlarla grup olunca canlandırma için herhangi bir fikir çıkmıyor. Tek başıma düşünmek zorunda kalıyorum.” (Ö1)

Yaratıcı drama yönteminin olumsuz yönü öğrenciler açısından istedikleri arkadaşlarıyla aynı grupta olamamak olmuştur. Grup çalışmalarında öğrenciler dinlenmemekten şikayetçi olmuşlardır. İki öğrenci ise olumsuz bir durumun olmadığını ifade etmiştir. En çok söylenen olumsuz yön istedikleri arkadaşlarıyla aynı grupta olamamak olsa da görüşmelerde elde edilen veriler sınıf içi dayanışmanın ve samimiyetin arttığı yöndedir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Faydalarına İlişkin Bulgular

Öğrenciler açısından sosyal bilgiler derslerini yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin ardından ne tür faydalar sağladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 5’e öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. *Yaratıcı Drama Yönteminin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
Konuları daha iyi anlamak	4
Etkinliklerle bilgilerin kalıcılığını artırmak	4
Uygulamalarla öğrenmek	1

Tablo 5'e göre öğrencilerin görüşmelerinden elde edilen veriler öğrencilerin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinden dolayı konuları daha iyi anladıkları, etkinliklerle öğrenmeleri kalıcı hale getirdikleri ve uygulama yaparak öğrenmeyi sevdiği ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili bazı öğrenciler şu şekilde görüş belirtmiştir:

"Drama ile işleyince bir şeyi daha çok anlıyorum. (Ö1)"

"...daha iyi anladım o oyunlar aklımda kaldığı için unutmamış oldum. (Ö2)"

"Çok güzel oldu hocam hem uyguluyorduk hem de yanlışlarımızı görünce siz canlandırmada düzeltiyordunuz sonra yazıyorduk güzel anlıyorduk o yüzden çok güzeldi diyebilirim. (Ö5)"

"Dersleri daha da iyi anladım. (Ö9)"

Yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğrenciler öğrenme ortamının merkezinde olmuşlardır. Canlandırmalar ve uygulamalar yaparak öğrenme fırsatı yakalamışlardır. Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkarak yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin konuları daha iyi anlamasını sağlayarak bilgilerin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Görüşmelerde öğrenciler yaratıcı drama ile sınıfta geleneksel yöntemlerle ders işleme arasında kıyaslamalarda bulunmuştur. Tablo 6'da öğrencilerin çoğunlukla tercih ettikleri yöntem bulunmaktadır.

Tablo 6. *Dersin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi ile Geleneksel Yöntemle İşlenmesi Arasında Kıyaslama Yapılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
Yaratıcı drama	9
Geleneksel Yöntem	0

Tablo 6'ya göre görüşme yapılan öğrencilerin tamamı sınıf içerisinde öğretmen tarafından geleneksel yöntemle anlatılan ders yerine yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersi tercih etmişlerdir. Öğretmen bunun sebebini sorduğunda öğrenciler tarafından en sık verilen cevap öğretmenin sınıf içerisinde anlatım yöntemi kullanmasının dersi sıkıcı hale getirdiği söylenmiştir. Konuyla ilgili Ö1 şu şekilde görüş belirtmiştir:

"Drama tabi ki öğretmenim. Çünkü ben dersi sınıfta işlerken bunalıyorum. Dramada sizi de daha çok dinleyişim geliyor." (Ö1)

Yaratıcı drama yöntemi ders içerisinde öğretilecek olan bilgilerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve o bilgilere dair yaşantılar oluşturmalarını sağlar. Bazı öğrenciler yaratıcı drama yöntemini bu özelliğinden dolayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ö3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yaratıcı drama ile normal ders anlatımı arasında çok büyük fark var. Sınıfta yaşayarak öğrenmediğimiz için daha az kalıcı oluyor. Ama dramada canlandırma yaparken ya da oyun oynarken hayatı yaşayarak öğreniyormuş gibi oluyor.” (Ö3)

Çocukların vakit ayırmayı en çok sevdiği şey genellikle oyun oynamaktır. Bazı öğrenciler ise oyun oynayarak ders işleme fırsatı yakaladıkları için yaratıcı dramayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ö4 bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dramada oyun oynuyoruz. Daha yaratıcı ve keyifli geçiyor.” (Ö4)

Öğrenciler, sınıf içerisinde öğretmenin aktif olduğu ders işleme şekline ziyade yaratıcı drama yöntemiyle ders işleme şeklini tercih ettikleri görülmektedir. Bunun genel sebebi bizzat kendilerinin aktif olmasıdır denilebilir. Bu durum ders içerisinde eğlenmelerini de sağlamış ve derse olan ilgilerini de arttırmıştır.

Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ders içerisinde yaratıcı drama kullanımı sayesinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerden hangilerini kazandıklarının yanıtı aranmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilere sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin listesi verilmiş sonrasında öğrencilere soru yöneltilmiştir. Tablo 7’de öğrencilerin görüşmelerde ifade ettikleri değerlere yer verilmiştir.

Tablo 7. *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Kazanılan Değerlere İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	f
Saygı	9
Yardımsızlık	7
Sorumluluk	6
Özgürlük	5
Dayanışma	4
Dürüstlük	4
Çalışkanlık	4
Adalet	4
Sevgi	4
Barış	3
Bağımsızlık	3
Eşitlik	3
Aile Birliğine Önem Verme	2
Duyarlılık	1
Tasarruf	1

Tablo 7’ye göre yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerden sıklıkla saygı kavramını dile getirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, bunun sebebi olarak grup çalışmalarında birbirlerinin fikirlerini dinlemeyi ve saygı duymayı öğrendiklerini aksi durumlarda karmaşanın ortaya çıktığını söylemişlerdir. Ö3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Saygı, mutlaka olmak zorunda. Birbirimizin düşüncelerine saygı duymak zorundayız. Bunu yapmazsak dramada anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir.” (Ö3)

Öğrencilerin bir diğer sık vermiş oldukları yanıt ise “yardımseverlik” olmuştur. Yardımseverlik değerini ise öğrenciler gruplar içerisinde rolünü unutan arkadaşlarının rolünü tamamlamaları ile ya da görevini yerine getirme durumlarında kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yardımseverlik örneğın bir arkadaşım görevini unutunca ona yardım etmek veya bir konuyu tamamlamak bana yardımseverlik kazandırdığını düşünüyorum.” (Ö5)

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun verdiği bir diğer yanıt ise “sorumluluk” olmuştur. Öğrenciler yaratıcı drama atölyeleri içerisinde birçok görev almışlardır. Öğrenciler yaratıcı drama atölyeleri süresince kendilerine düşen görevleri yerine getirdiklerinde ise sorumluluk bilincini de kazandıklarını söylemişlerdir. Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Siz bize bir görev veriyorsunuz. Biz o görevi yerine getirince sorumluluğumuzu da yerine getirmiş oluyoruz.” (Ö1)

Öğrenciler yaratıcı drama süreçlerinde kendilerini özgür hissettiklerini de sıklıkla ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama süreçlerinde sürecin içeriğini öğrenciler kendileri tasarlar ve yeni fikirler üretirler. Bu durum onların özgürlüğü de sıklıkla söylemelerini sağlamıştır denebilir. Ö4 ve Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sonra özgürlük siz bize bir konu veriyorsunuz biz istediğimiz gibi dolduruyoruz.” (Ö4)

“Mesela öykü yazın dediğiniz zaman biz özgürce düşüncelerimizi yazıyoruz. Siz şunu yazın demiyorsunuz.” (Ö6)

Yaratıcı drama süreçleri içerisinde sıklıkla grup çalışmaları yapan öğrenciler dayanışma duygusunun da arttığını sıklıkla ifade etmişlerdir. Grup içerisinde öğrencilerin birlikte hareket etmesi birbirini destekleme ihtiyacını ve dayanışma duygusunu arttıran etkenler arasında gösterilmiştir. Ö1 ve Ö7 bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenim hepimiz bir araya gelince aile gibi oluyoruz. Aile gibi olunca da birbirimizi desteklememiz ve açıklarımızı kapatmamız gerekiyor.” (Ö1)

“Hep birlikte olduğumuzda dayanışma içerisinde bir şeyler ortaya çıkarıyoruz.” (Ö7)

Sosyal bilgiler derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla beraber öğrencilerin derse karşı ilgilerinin olumlu yönde geliştiğı, dersi daha çok dinlemek ve çalışmak istedikleri öğrenci günlüklerinde karşımıza çıkmıştır. Görüşmelerde de kazanılan değerlerden birinin “çalışkanlık”tır. Öğrenciler yapılan görüşmelerde de sosyal bilgiler dersine yaratıcı dramadan sonra daha çok çalışmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Çalışkanlık öğretmenim. Çünkü artık daha çok sosyal bilgilere çalışmam geliyor.” (Ö6)

Tablo 7’ye göre bir diğer sık bahsedilen değer ise “sevgi” olmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler bu noktada öğrenci günlükleri ile paralellik gösteriyor. Öğrenciler günlüklerinde kūs oldukları arkadaşları ile barışıklarını ya da ön yargılı oldukları arkadaşları ile artık daha samimi olduklarını ifade etmişlerdir. Yine görüşmelerde de öğrenciler bu durumdan söz ederek aralarındaki sevginin daha çok kuvvetlendiğini söylemişlerdir. Ö8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Sevgi öğretmenim. Naz ile ben birinci dönemden beri küstüm ama dramayla beraber sevmeye başladım. Aynı grupta olmuştuk.” (Ö8)

Yaratıcı drama içerisinde gerçekleştirilen grup çalışmaları esnasında ortaya çıkan yaşantılar birçok değer ortaya çıkmasında yardımcı olmuştur. Öğrenciler grupla beraber hareket ettikleri için aile birliğine verilen önemin de bu noktada anlaşılır hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ö3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile birliğine önem verme değeri ise grup olarak hareket ettiğimiz için bunun etki ettiğini düşünüyorum.” (Ö3)

Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile kazandıklarını ifade ettiği bir diğer değer ise “tasarruf” olmuştur. Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının bir konusu olan Bilinçli Tüketicilik’ten yola çıkarak öğrenciler bu değeri de kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Tasarruf çünkü bilinçli bir tüketici olabilmemiz için tasarruflu da olmamız gerekir. Bununla ilgili canlandırma da yapmıştık.” (Ö1)

Tablo 7’deki öğrenci yanıtları sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan değerler ile doğrudan ilişkilidir. Bu yanıtlardan yola çıkarak bir yaratıcı drama atölyesi içerisinde birçok değere bir derste değinme şansı yakalanabilir. Bu bağlamda yaratıcı drama yönteminin değer öğretiminde de kullanılabilmesi söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular

Öğrenciler için ders içerisinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının amaçlarının neler olabileceğinin yanıtı aranmıştır. Tablo 8’e öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Ders İçinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	f
Eğlenerek öğrenmek	4
Kalıcı öğrenmeyi sağlamak	3
Konuları pekiştirmek	2
Dayanışma ortamı oluşturmak	1

Tablo 8’e göre öğrencilerin ders içinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının amacını en çok “eğlenerek öğrenme” olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci günlüklerinde öğrenciler yaratıcı dramayla birlikte sosyal bilgiler derslerinde sıkılmadıklarından sıklıkla bahsetmişlerdir. Görüşmelerde ise yaratıcı drama kullanılmasının amacının eğlenerek öğrenmek olduğu en sık tekrar edilen yanıt olmuştur. Eğlenerek öğrenmenin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı ve bilgileri pekiştirmede yardımcı olduğu öğrenciler tarafından görüşmelerde ifade edilmiştir. Ö3 ve Ö8 konuyla ilgili şu şekilde ifadelerde bulunmuşlardır:

“Hem eğlenirken hem de öğrenmekti. Böylelikle öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyordu.” (Ö3)

“Daha iyi öğrenmek. Öğrendiğimiz bir konuyu dramayla daha çok eğlenerek pekiştirmek.” (Ö8)

Yaratıcı drama süreçlerinde öğrenciler küçük ve büyük gruplarla çalışmalar yapmış birlikte yeni ürünler ve durumlar ortaya koymuş ve fikirlerini paylaşma imkânı bulmuşlardır. Böyle bir ders ortamında dayanışma da ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler bu durumu görüşmelerde ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö7'nin ifadesi şu şekildedir:

“Birlik ve beraberlik içerisinde bir şeyler yapabilmek birbirimizin düşüncelerine saygı duymayı birbirimizi küçük görmemeyi amaçladık öğretmenim.” (Ö7)

Öğrenciler yaratıcı dramanın derslerde kullanılmasının amacını en çok eğlenerek öğrenmek için olduğunu söylemişlerdir. Yaratıcı drama yöntemi sayesinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek ve konuları pekiştirmek ise öğrenciler tarafından verilen bir diğer yanıt olmuştur. Grup çalışmalarının çok yapıldığı yaratıcı drama sürecinde dayanışma ortamı oluşturmak da verilen yanıtlar arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile nasıl bütünleştirilebileceği üzerinde durulmuş ve 17 kişilik bir çalışma grubuyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, bu uygulamalar sırasında eğlendiklerini, mutlu olduklarını ve yöntemi sevdiklerini ifade etmişler bazı öğrenciler ise kendilerine olan güvenlerinin arttığını söylemişlerdir. Yalçınkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir: Öğrenciler, dersin zevkli ve eğlenceli geçtiğini ve kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgilerini olumlu yönde etkilediği görülebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu sosyal bilgiler dersinin artık en sevdikleri ders olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin dersi eğlenceli bularak artık sıkılmadıklarını hem görüşmelerde hem de günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bryce (2006)'a göre öğrenenler, eğlenceli öğrenme ortamlarında daha kolay öğrenirler (akt. Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012, s. 315). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin derse karşı olan tutumlarında olumlu etki oluşturduğu birçok çalışmanın da sonuçları arasındadır (Arısoy, 2019; Uygungöl, 2016; Aksüt, 2016). Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmesinde ve olumlu duygu ve düşünce geliştirmesinde etkili olabilir denebilir.

Yaratıcı drama yönteminin sınıf içinde kullanılması öğrenciler arasındaki iletişime de olumlu şekilde yansımıştır. Geleneksel yöntemde genellikle öğrenciden öğretmene yönelik bir aktarım söz konusudur. Yaratıcı drama yöntemi bu durumu değiştirmektedir. Çalışma grubu öğrencilerinde bu durum arkadaşlık ilişkilerinin olumlu gelişmesi açısından etkili olmuştur. Birbirleriyle olan samimiyetleri artmış, grup içi dayanışma ortaya çıkmış, birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı yakalamış ve birbirlerini dinlemeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler dersini anlama düzeylerini olumlu etkilemiştir. Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bazı konuların geleneksel yöntemle anlatılması durumunda anlayamayacaklarını ifade etmişlerdir. Eğlenerek öğrenmenin de bu durumda etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Genel olarak sosyal bilgiler dersi iyi olan iki öğrenci ise anlama düzeylerine olumlu ya da olumsuz bir etki etmediğini söylemişler ancak derse karşı öğrenme isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya olumlu etki ettiği bazı araştırmalar tarafından da kanıtlanmıştır: (Aykaç, 2008; Nayci ve Adıgüzel, 2017; Rüzgar, 2014; Sarı, 2017) bu çalışmalardan bazılarıdır. Öğrenci görüşleri ile bu çalışmaların sonuçları arasında bir örtüşme söz konusudur denebilir. Yaratıcı drama yönteminin

öğrencilerin konuları hatırlama düzeyinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan bütün öğrenciler konuları hatırlama düzeylerine olumlu etki yaptığını söylemiş ve ardından araştırmacı tarafından sorulan sorulara doğru yanıt vermişlerdir. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi ile öğrenmede kalıcılığı sağladığı ortaya çıkmıştır. Arısoy (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmış ve belirli bir süre sonunda kalıcılık testi uygulanmıştır. Test sonucunda öğrenmelerin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Sarı (2017) tarafından yapılan araştırmada yine sosyal bilgiler dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrenmede kalıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu yaratıcı dramanın olumsuz yönünü istediği arkadaşları ile grup olamamak olarak göstermiştir. Ancak yine görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu yapılan grup çalışmaları sayesinde sınıf içi samimiyetlerinin arttığını ve birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı yakaladıklarını söylemişlerdir. Bu açıdan incelendiğinde öğrenciler yapılan grup çalışmalarında istedikleri arkadaşları ile grup olamamayı her ne kadar bir olumsuzluk olarak aktarsalar da olumlu sonuçlar doğurduğunu yine kendileri ifade etmişlerdir. Bir başka öğrenci ise olumsuz yön olarak grup çalışmalarında arkadaşları tarafından dinlenmediği için rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler yaratıcı dramanın konuları daha iyi anlamalarını sağlamasını, öğrenmelerinde kalıcılığı artırmasını ve uygulamalarla severek öğrenme olanağı tanınmasını olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu hem bu olumlu yönlerden dolayı hem de yaşamış oldukları duyguları sebep göstererek geleneksel yöntem yerine yaratıcı drama yöntemini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama yöntemi ile görüşme yapılan öğrencilerin tamamı yaratıcı drama yöntemi ile saygı değerini kazanma olanağı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Sonra sırasıyla yardımseverlik, sorumluluk, özgürlük, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, adalet, sevgi, barış, bağımsızlık, eşitlik, aile birliğine önem verme, duyarlılık ve tasarruf değerleri öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Özellikle yoğun olarak gerçekleştirilen canlandırma etkinliklerinin bu değerlerin işlenmesinde etkili olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Tasarruf değeri yaratıcı drama yönteminden ziyade yaratıcı drama yöntemi ile işlenen *Bilinçli Tüketici* konusundan kaynaklı olarak ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin değer eğitiminde etkili olduğu görülmektedir. Çiçen (2019) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğrencilerin saygı ve eşitlik değerlerini kazandığı ortaya çıkmıştır. Çelik ve Buluç (2018) tarafından yapılan deneysel araştırmada yaratıcı drama yönteminin kullandığı deney grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü ve bilimsellik değerlerini kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Zengin ve Yalçınkaya'nın (2016) yapmış olduğu araştırmada ise yaratıcı drama yönteminin kullanılması öğrencilerin hoşgörü, saygı gibi değerleri kazanmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayanarak değer eğitiminde yaratıcı drama yöntemi etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler, yaratıcı drama ile işlenen sosyal bilgiler dersleri ile eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme sağlama, konuları pekiştirme ve dayanışma ortamı oluşturmanın amaçlandığını ifade etmişlerdir. Eğlenerek öğrenmenin kalıcı öğrenmeler sağladığını ve konuları pekiştirmede yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Heatcote (2008) 'un da söylediği gibi öğrenciler dersi eğlenceli buldukları için daha iyi odaklanma şansı elde etmişlerdir denilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler derslerinde öğretmenler tarafından kullanılması gerektiği sonucuna varılabilir. Fakat araştırma

bulgularında da olduğu gibi öğrenciler grup çalışmaları gerçekleştirirken öğretmenin çok dikkatli olması gerekmektedir. Uygulayıcılar, gruplarda öğrencilerin hepsinin eşit bir şekilde söz sahibi olduğundan emin olmalıdır.

Bu araştırma nitel bir çalışma olup bir özel okulun 17 kişilik sınıfıyla sınırlı kalmıştır. Bu sonuçlar ile bir genellemeye varmak mümkün değildir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akpınar, M., ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aksüt, S. (2016). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arısoy, G. N. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M., ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ö., ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günüş, S., Odabaşı, F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Heathcote, D. (2008, Kasım 21-23). 13. Uluslararası eğitimde yaratıcı drama Dorothy Heatcote ile söyleşi. (Ö. Adıgüzel, Röportaj Yapan, İ. Güven, ve Z. Özen, Çevirmenler) Çağdaş Drama Derneği.
- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: Deneysel çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Nayci, Ö. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 349-365.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rüzgar, M. A. (2014). *6.sınıf sosyal bilgiler programındaki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2020, Haziran). *Eğitim*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Uyungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 278-288.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zayımoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "coğrafya ve dünyamız" ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zengin, E. E., ve Yalçınkaya, E. (2016). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi*. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 221-236.

Ekler

Konu: Haklarımı Kullanıyorum

Yer: Okul Drama Salonu

Grup: 5/B sınıfı

Süre: 40+40 dakika

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol Oynama ve Doğaçlama

Kazanım 5: Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

A. ISINMA

Etkinlik 1:

Öğrenciler alanda serbest bir şekilde dolaşır. Öğretmen katılımcılara şu yönergeleri verir:

Şu an üzerinizde yeni aldığınız bir gömlek var. Gömleğinizi incelerken dikişlerinde söküklük olduğunu fark ediyorsunuz.

Canınız bir ayran istiyor ve bir ayran satın alıyorsunuz. Ayranı yudumladınız fakat ağzınıza ekşi bir tat geliyor. Son kullanma tarihine baktığınızda geçmiş olduğunu görüyorsunuz.

İnternette çok beğendiğiniz bir pantolonu sipariş verdiniz. Kargonuz geldi. Heyecanla kargoyu açıyorsunuz. Fakat pantolonunuz istediğiniz boyutta değil. Neredeyse bir bebeğin giyeceği kadar küçük!

Ara Değerlendirme

- Neler hissettiniz?
- Bu tip durumlarla karşılaştığınızda neler yapabilirsiniz?

B. CANLANDIRMA

Etkinlik 2: Öğrencilere aşağıdaki dramatik durumlar verilerek bu durumların devamını canlandırmaları söylenir.

- İki kardeş kıyafet almak için alışverişe gidiyorsunuz. Alışverişte biriniz çok beğendiği bir pantolonu diğeriniz ise çok beğendiği bir gömleği satın alıyor. Eve döndüğünüzde gömleğin kollarından birinin daha kısa olduğunu fark edip değişim için geri götürüyorsunuz. Fakat kasaya vardığınızda fişinizin olmadığını fark ediyorsunuz.
- Annenizle birlikte pasta yapacaksınız fakat evde eksik malzemeler olduğunu fark ediyorsunuz. Eksik malzemeleri almak için markete gidip krema, çikolata sosu ve süt satın alıyorsunuz. Eve dönüp tarife göre malzemeleri kaba koymaya başlıyorsunuz. Sütü açtığınızda çok kötü bir koku ile karşı karşıya kalıyorsunuz. Son kullanma tarihine baktığınızda son kullanma tarihinin çoktan geçmiş olduğunu fark ediyorsunuz.
- Evinize yeni bir perde almak istiyorsunuz. Bir perdeciyeye gidip modelini ve rengini seçip ölçülerini veriyorsunuz. Kısa bir süre sonra siparişinizi alıp eve getirdiğinizde

perdelerin söylediğiniz ölçülerin yarısı kadar olduğunu görüyorsunuz. Fişinizi alıp iade etmek için geri gittiğinizde satıcının bunun mümkün olmayacağını söylüyor.

C. DEĞERLENDİRME

Etkinlik 3: Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- Bugün neler yaptık, neler hissettiniz?
- Alışveriş esnasında dikkat etmemiz gereken unsurlar nelerdir?
- Alışverişten sonra istemediğimiz bir durumla karşı karşıya kalırsak nerelere başvurabiliriz?
- Bir tüketici olarak haklarınızı nasıl kullanırsınız?

Extended Summary

Students Opinions Related to the Creative Drama Method Used in Social Studies Lesson Introduction

Cansu Çetinkaya Aydoğdu³

Cevdet Kırpık⁴

The most important characteristic of drama that can be shaped with a method is that it can reach all emotional and kinetic dimensions. Thanks to this feature, it is a method that establishes a relationship between learning and emotions. (Üstündağ, 2016). The application of the method of creative drama, which enables the use of many different senses, in the generally abstract degree course in social studies will give concrete form to the study. According to Heatcote (2008), one of the greatest benefits of using creative drama in education is that it allows students to focus on the classroom.

In this research, the learning area production, distribution and consumption in the social studies curriculum was processed using the creative drama method. In this way, creative drama lesson plans have been created that enable students to learn by doing and learn with fun based on their experiences. The aim of the research is to show how the creative drama method can be used in social studies classes and to determine the opinions of students on social studies classes using the creative drama method. For this purpose, the study looked for answers to the following questions:

1. How can the creative drama method be used in social studies?
2. What are the students' views on the Social Studies course taught with the creative drama method?

Methods

In this research, various creative drama activities were developed for the 5th grade Production, Distribution and Consumption learning area of the Social Studies course. Developed activities were implemented and evaluated.

Action research, one of the qualitative research methods, was used in the study. Action research is process-oriented. It's about working a long time on a certain process in your own environment and collecting data on the focused problem. In action research, "researcher notes, student work, diaries, individual or focus group interviews, observations, documents" can be used as data collection tools (Yıldırım & Şimşek, 2016). Semi-structured interviews and student diaries were used in this study.

3 Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, e-posta: cansucetinkaya@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4262-6653

4 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., e-posta: cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2183-1255

Results

In the research, themes such as the emotions revealed by the creative drama, the effect on the students' interest in the classroom, the effect on friendship relationships, the effect on the level of understanding, the effect on the level of memory, their negative aspects, advantages, comparison with the traditional method, the values it brings and its goals have been achieved.

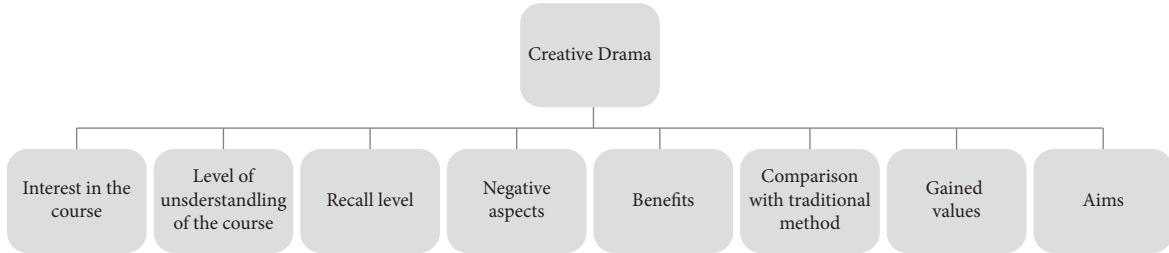


Figure 1. Themes

The topics in Figure 1 were created based on the data from interviews and student diaries. Among these themes, the effects of creative drama on friendship relationships and interest in teaching were obtained from both interviews and student diaries. Other topics were obtained from student interviews.

The application of the creative drama method in class has shown some emotions in the students. With the use of creative drama method, it was concluded that the students had fun, were happy and their self-confidence increased in Social Studies lessons. Teaching in an environment where students are happy and loved is one of the factors that increases their interest in the class and makes them more willing.

With the use of the creative drama method in the social studies course, communication between the students has increased. This situation had a positive effect on friendship relationships in general. In this regard, the data from the interviews with the students provide similar results as the student diaries. Most of the students stated that their sincerity increased, their cohesion grew and they got to know each other better.

In the interviews, the majority of students stated that creative drama has a positive effect on the level of knowledge of social studies. Two students with a high cognitive level stated that the creative drama method did not have a positive effect on understanding the lesson, but their willingness to learn had increased compared to the past.

. Within the scope of the research, the effect of the use of the creative drama method in the social studies degree on the memory level of the subjects was sought. Questions in this direction were asked in the interviews with the students. Students with different cognitive levels answered most of the teacher's questions correctly. Taking into account the date of the semi-structured interview and the end date of the topics, it was found that, despite the elapsed time (4 weeks), the students mostly answered the questions correctly.

The negative aspect of the creative drama method for the students was that they couldn't be in the same group with the friends they wanted. In the interviews, the students made comparisons between the creative drama method and teaching using traditional methods. Students stated that they preferred the first method.

The effect of the use of creative drama in the social studies course on value teaching was also investigated. The students who participated in the interviews stated that they derived many values, particularly respect, benevolence and responsibility, from the values contained in the social studies curriculum.

The students said that the purpose of using creative drama in lessons is to learn by having fun the most. Realizing permanent learning and reinforcing the subjects thanks to the creative drama method was another answer given by the students.

Discussion and Conclusion

As part of the research, it was emphasized how the social studies course can be integrated into the method of creative drama and activities were carried out with a study group of 17 students. Students said they had fun, were happy and liked the method with these applications, while some students said that their self-esteem increased. Similar results were obtained in the study by Yalçınkaya (2010): Students said the classes were fun and they felt happy.

According to the research, creative drama activities had a positive effect on student interest in the social sciences course. It is one of the results of many studies that the use of the creative drama method in social studies has a positive effect on students' attitudes towards studying (Arısoy, 2019; Uygungül, 2016; Aksüt, 2016). The students stated that the use of the creative drama method in the classroom aims to learn with fun, to learn permanently, to deepen the subjects and to create an atmosphere of solidarity. The students said that learning while having fun lasts and helps to deepen the subjects. As Heatcote (2008) said, it can be said that students have a better chance of focusing because they find the class comfortable.

Recommendations

Looking at the research results in general, it can be said that the creative acting method should be used by teachers in social studies classes. However, when working in groups, the teacher must be a very good observer. The teacher should ensure that all students have an equal say in groups.

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. İlk olarak iThenticate ya da Turnitin gibi intihal programları ile taranır ve alıntı oranı % 15 altında olan çalışmalar alana uygunluk açısından öncelikle editör tarafından incelenerek yayın kuruluna iletilir. Yayınlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
2. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
3. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
4. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
5. Yayım sırasında, ilk olarak yazının Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
6. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
7. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
8. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
9. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
10. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
11. Bir sayıda, aynı yazarın tek isim olduğu tek makale yayımlanabilir.
12. **Dergiye gönderilecek yazılar;**
 - a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
 - b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmalıdır.
 - c) **Makale Başlığı;** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa * şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.

- d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
- e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
- f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
- g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
- h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
- i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
- j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
- k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
13. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
14. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
- b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
- c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
- d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
15. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
16. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
17. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin e-posta adresine (cdddergi@gmail.com) gönderilmelidir.
18. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur.
19. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
20. Başka bir yerde yayımlanan yazılar (yayımlanmış seminer ve kongre bildirimleri, vb.), Yayın Kurulu'nun onayıyla Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanabilir.

Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA) tarafından yayınlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

Kitap

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

Gönderme: (Adıgüzel, 2013, s.234)

İki Yazarlı Kitap

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*.

New York:

Routledge Publication.

Kitap İçinde Bölüm

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Güven, 2008, s.207)

Çeviri Kitap

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000, s. 12)

Editörlü Kitap

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Tek Yazarlı Makale

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

Gönderme: (San, 1990, s. 574)

İki yazarlı makale

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

Elektronik Makale

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

Tez

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

Bildiri

Akfirat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yapararak yaşayarak öğrenme. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003* içinde (s. 91-93). İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfirat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

Web Sayfaları

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

Submission Guidelines For Creative Drama Journal

Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. First, the article is scanned with plagiarism programs such as iThenticate or Turnitin, and studies with a quotation rate of less than 15% are first reviewed by the editor and submitted to the editorial board for convenience. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.
12. **Articles to be sent to the journal;**
 - l) **Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
 - m) **Tables, pictures, figures, graphics, etc.:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
 - n) **Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not

exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as *. Footnote should be given by a space after title.

- o) **Name/s of the Author/s;** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
 - p) **Title of Abstract;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - q) **Turkish / English Text Abstract;** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
 - r) **Title of the Keywords;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - s) **Keywords;** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
 - t) **Main Titles;** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
 - u) **Subtitles;** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
 - v) **Paragraphs;** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- e) **Title page:** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
 - f) **Main Text:** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
 - g) **Method:** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
 - h) **References:** Spelling rules specified in the book called *Publication Manual of American Psychological Association* (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.

17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).
18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

JOURNALS

One Author

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

Two Authors

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS

One Author

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (6. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Two Authors

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York: Routledge Publication.

Editor instead of author

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Thesis or dissertation

Duatepe, A. (2004). The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

Published Presentation Papers

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

Online Sources

Online Journal

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*. 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

Citing in the text

One Author

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

Two or more authors

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

Figures

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

Tables

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and *italic*. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-